МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 6 (115)

31 декабря 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 19.12.2025
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 74,25.
Тираж 500 экз. Зак. № 7201
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

№ 6 (115)

31 December 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 19.12.2025
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 74,25.
Circulation: 500 pieces. Order № 7201
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

Абалян Ж.А. 226
Абдуллина Г.Р. 550
Абдурахманова А.Г. 124
Абдурахманова П.Д. 201
Абдусаламова М.М. 201
Абрамова С.В. 307
Аванесова Т.П. 245
Авшалумова Л.Х. 355
Адиева А.А. 210
Адилова Д.Ж. 234
Акопян М.А. 116
Александрова Н.Г. 116
Алексеева П.М. 204
Алешков А.В. 281
Алиева А.Р. 371
Алиева Б.Ш. 218, 355
Алиева П.Ш. 482
Алиева Ш.А. 396
Алижанова Х.А. 147
Аликина С.В. 151
Алиомарова Г.И. 475
Аманжолов С.А. 44
Аминева Е.Х. 14
Анисимова Л.С. 222
Анкваб М.Ф. 207
Арсамирзаева Т.А. 324
Арскиева З.А. 154
Арсланбекова У.Ш. 547
Артыкбаева Ф.И. 95
Асильдерова М.М. 83
Асилян Л.В. 293
Ахмадова З.М. 266
Ахтаева Э.А. 27

Б

Бабурова Н.Б. 298
Базаева Ф.У. 157
Байнеева П.Т. 95
Байрамукова А.И. 459
Балыков В.В. 29
Барышников Н.В. 358
Батаев Х.М. 73
Башаева С.А. 189
Бодриков А.Б. 583
Бондарев С.А. 41
Борзова Т.А. 32
Борисенко Ю.А. 23
Борлакова З.А. 73
Бостанова С.Н. 76
Боташева Н.П. 362
Ботнарь Л.В. 20
Бояров Е.Н. 307
Бурнаева Е.М. 352
Бырылова Е.А. 269

В

Валеев С.И. 35
Ван Ишань 445
Ван Юэ 532
Васьбиева Д.Г. 53
Васькина Э.А. 337
Вахрушева Е.Ю. 189
Вацковская И.С. 437
Верхотурова В.В. 250
Видная О.Е. 468
Винокурова О.Е. 296
Войцех К.Д. 472
Волкова М.М. 41
Воронина А.В. 41
Восковская А.С. 56
Выхрыстюк М.С. 454

Г

Гаджиева У.А. 210
Гаева В.С. 554
Галеева Ф.Т. 192
Галивец И.Н. 484
Ганиева А.И. 73
Гасанова Г.А. 521
Гасанова С.Х. 547
Глибина А.А. 491
Глинтерник Э.М. 414
Голубева Т.И. 273
Гончарова Л.М. 398
Горбунова И.Б. 260
Горобец А.Ф. 456
Горшенева Т.А. 506
Грицькова Л.С. 229
Гусева Н.В. 106
Гусейнова Т.С. 475
Гуслякова А.В. 510
Гуськова С.В. 494
Гымпилова С.Д. 440

Д

Давтян Ю.В. 496
Давыдова Е.В. 86
Джамалова М.К. 523
Дибиров М.И. 342
Дмитриева О.Н. 440
Доброва В.В. 129
Дубова М.А. 508
Дуйсенбина А.У. 550

Е

Есикова Т.В. 166
Еськин Д.Л. 151

Ж

Жигалова М.Р. 576
Жулина Г.Н. 76

З

Забелина С.Б. 229
Зембатова Л.Т. 275
Зембатова М.А. 275
Золотарева С.А. 38
Золотова Я.В. 284
Зорина Е.М. 59
Зубрилин К.М. 132

И

Исмаилова Н.П. 160

К

Казанбекова А.А. 210
Казаченко О.В. 423
Кайгородова М.А. 557
Караханова Г.А. 147
Карникова О.П. 170
Карпова Т.А. 93
Каскинова Г.Н. 552
Кафарова К.З. 80
Кац А.С. 102
Киева З.Х. 525
Киргуева Ф.Х. 108
Кирпичёв М.А. 157
Ковылов А.А. 135
Кожевников А.О. 561
Козачек А.В. 281, 284
Кокаева И.Ю. 374
Кокова А.В. 564
Коляко В.О. 564
Королевская Е.М. 310
Костенко М.А. 345
Костров Е.Н. 102
Косых Е.А. 174
Котов Г.С. 110
Котов С.В. 348
Котова Н.С. 110
Кошкин С.А. 288
Кравченко К.А. 313
Кремлёва Ю.В. 568
Кривых С.В. 179
Крылова К.К. 574
Кузнецова Н.В. 409
Кузнецова Ю.С. 245
Куликовская И.Э. 337
Куличенко Ю.Н. 310
Куницына С.М. 298
Курбанова З.Г. 527
Кутняков В.П. 135

Л

Ларина Т.С. 530
Леонтьева А.В. 423
Ли Сяоцзюнь 44
Литвинова Н.Ю. 300
Логинова Е.В. 47
Львова А.С. 380
Лю Сыди 427
Лю Ян 579
Лядова Е.А. 494

М

Ма Цзя 303
Магин В.А. 327
Магомеддибирова З.А. 364
Магомедов Г.А. 342
Магомедова А.Н. 213
Мадиева З.З. 183
Макашина И.И. 63
Максимова Е.А. 386
Малетина О.А. 187
Малиновская Т.Н. 430
Маллаев Д.М. 342
Манаева А.Р. 127
Масгутова М.Ф. 402
Межидова К.Р. 237
Мезинова Г.Н. 189
Мельник Н.В. 491
Меркиш Н.Е. 368
Мешков Е.П. 288
Микаллеф Л.О. 432
Миназова В.М. 76
Миназова З.М. 83
Миннуллина Ф.Х. 499
Мирзоева А.М. 216
Мирзоева Ф.Р. 114
Миронова А.А. 454, 579
Михеева М.И. 273
Морозова Т.А. 514
Муллер О.Ю. 138
Мусханова И.В. 324
Мутаева С.И. 443

Н

Нагаева И.А. 329
Неустроева Е.Н. 315
Никитина Т.В. 317
Никитина Э.К. 380
Никульникова Я.С. 456
Новикова О.С. 514

О

Оганнисян Л.А. 116
Огородников Д.В. 332
Огородникова Е.С. 47
Оладеле А.А. 393
Омарова З.Ш. 459
Омарова С.М. 459
Онал И.О. 501
Оналбай Б. 95
Оруджалиева Е.Е. 147
Осмаева Э.И. 364
Очередько Ю.В. 257

П

Панькина С.И. 14
Парникова Г.М. 250
Пахомова Н.В. 386
Петронюк И.С. 65
Пивнева С.В. 38
Пинчук И.А. 229
Пирогова М.Н. 320
Плиева Ф.А. 163
Плоткина Л.Н. 269
Плотникова Е.А. 320
Погребняк Ю.В. 576
Поддубная Н.Н. 252
Полякова И.А. 80
Попова О.Ю. 198
Принципалова О.В. 368
Проскурина А.В. 478
Пыхтина А.Ю. 462

Р

Рабаданов М.Х. 218
Раджабова П.Т. 201
Рамазанова П.К. 488
Рогозинский Г.Г. 260
Рыбакова К.С. 320
Рыскин П.П. 86
Рытов А.И. 380
Рябенко Н.Л. 119
Ряго О.Н. 279

С

Саввинов В.М. 255
Саидов З.А. 207
Салимова Д.А. 281
Самосенкова Т.В. 29
Сантуева Э.З. 547
Саттарова Р.В. 465
Сельмурзаева М.Р. 80, 124
Семенова Д.А. 69
Семенова Ю.А. 377
Сердюкова Е.Ф. 35
Соколовская В.В. 506
Сомко М.Л. 242
Сорокопуд Ю.В. 364
Степкова О.В. 32
Сумаева А.Е. 329
Суминова Т.Н. 88
Сунь Тин 539
Сурхаев М.А. 157

Т

Тажутдинова Г.Ш. 266
Танасьева Е.О. 508
Таньчева И.В. 50
Тельнова О.В. 110
Тенищева В.Ф. 245
Теплая Н.А. 35
Терехова Н.В. 475
Тоидзе Д.З. 163
Томилин А.Н. 5
Томилина С.Н. 9
Торбик Е.М. 95
Тужимеева И.И. 374

У

Унгер Д.П. 335

Ф

Фаткуллина Ф.Г. 554
Федосенко Е.В. 140
Федотова Н.Л. 59
Федулова М.Н. 391
Фортунатов А.А. 380
Фролова О.В. 568

Х

Хаитматов Б.Х. 411
Халидов М.М. 266
Халидова Р.Ш. 124
Хантакова В.М. 518
Хекерт Е.В. 14
Хлопова А.И. 163
Хуан Хаонань 414
Хубиева З.Ю. 371
Хусаинова Г.Р. 192

Ц

Цараинова А.М. 160
Цахаева А.А. 83, 154
Цверкун Ю.Б. 404
Ценцеря С.В. 386
Цзинь Минцзи 445
Цзинь Юйхань 142
Цзюй Чуаньтин 579
Цзян Линьлинь 536
Цыбанева В.А. 187

Ч

Чалова О.А. 91
Чернова О.Е. 284
Чжань Чуаньюй 313
Чиркова Е.И. 59
Чумакаев А.Э. 418
Чэн Цзычжао 420
Чэнь Шици 543

Ш

Шаляпин О.В. 142
Шамов А.Н. 368
Шангин А.Б. 269
Шевченко Т.С. 407
Шемчук Ю.М. 145
Шепель С.М. 179
Шибанкова Л.А. 102
Шмагринская Н.В. 576
Шостак Е.В. 348
Шрайбер А.Н. 196
Шуйская Ю.В. 470
Шушара Т.В. 222

Щ

Щеколдина А.В. 198

Э

Эльдарова Н.М. 183
Эльмурзаева Р.А. 239

Я

Яблонская Л.В. 20
Яковенко Д.Д. 470
Яковлева В.В. 530
Ян Синьюэ 570
Ярычев Н.У. 71
Ястремская Ю.А. 377

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 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-5-9

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

STAGES OF DEVELOPMENT OF THE THEORY OF FORMATION AND UNITING OF THE YOUTH IN STUDENTS AS A TEAM IN RUSSIA. The Russian theory of team formation in educational institutions has gone through a long path consisting of a number of stages, each with its own characteristics and achievements. Taking into account the current socio-economic formation and its requirements, as well as the prevailing views of scholars, this article attempts to develop a periodization of the development of the theory of team formation and uniting in educational institutions in Russia. The author identifies three stages: the pre-revolutionary stage (of origin and development), the Soviet stage, and the modern stage. The article highlights features and advantages of each stage. The objective of the research is to work out periodization of the development of this theory. The methods include: theoretical analysis, synthesis, generalization, factual statement, classification. The results include the periodization of the development of the theory with reference to the youth of Russia.

Key words: **genesis, teamwork, cohesion, theory, students, educational institutions, formation**

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

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ И СПЛОЧЕНИЯ КОЛЛЕКТИВА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В РОССИИ

Отечественная теория формирования коллектива в учебных заведениях прошла длительный путь, состоящий из ряда этапов, отличающихся характерными чертами и определенными достижениями. С учетом функционирующей общественно-экономической формации и её требований, доминирующих взглядов ученых предпринята попытка разработать периодизацию развития теории формирования и сплочения коллектива в учебных заведения России. Автор выделяет три этапа: дореволюционный (зарождения и становления), советский и современный. Приводятся особенности и достоинства каждого выделенного этапа. Цель исследования: разработать периодизацию развития теории формирования и сплочения коллектива учащейся молодежи в высших учебных заведениях России. Применены следующие методы: теоретический анализ; синтез; обобщение; констатация, классификация. Результат исследования: разработана конкретная периодизация генезиса теории формирования и сплочения коллективов учащейся молодежи в России. Полученные результаты обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью. Итоги исследования будут востребованы как педагогами-исследователями, так и практиками учебных заведений России при организации и проведении воспитательной работы с учащимися.

Ключевые слова: **генезис, коллектив, сплочение, теория, учащаяся молодежь, учебные заведения, формирование**

Коллектив – уникальный педагогический феномен, обладающий колоссальным воспитательным потенциалом. Особую роль выполняет коллектив в профессиональном и патриотическом воспитании курсантов морских вузов, их профессиональной и конвенционной подготовке, в формировании будущих морских специалистов, будущих членов экипажей транспортных судов, где усилиями коллектива не только обеспечивается выполнение задач по перевозке груза, но и решаются проблемы безопасности мореплавания в условиях шторма и ураганов, предотвращения тяжелых аварий и катастроф, а также сохранения человеческой жизни на море.

Изучение научной литературы, трудов отечественных ученых свидетельствует, что развитие теории формирования коллектива прошло ряд последовательных этапов. Их классификации и раскрытию содержания каждого посвящена данная научная работа.

Основные факторы, подтверждающие актуальность темы:

– *обострение международной и военно-политической обстановке в мире, Европе и у границ Российской Федерации,* что призывает наш народ к объединению и сплочению, в том числе и на уровне студенческих коллективов, перед угрозой начала новой мировой войны;

– *потребность исследования специфики формирования и сплочения студенческих и курсантских коллективов*. Уровень развития межличностных отношений в группе влияет на качество и эффективность образовательного процесса, на личностное развитие каждого обучающегося. Сильные, сплоченные студенческие и курсантские коллективы обеспечивают комфортную психологическую среду, что положительно сказывается на личностном росте, качестве усвоения знаний и способности учащихся к самореализации;

– *важность определения содержания и целей деятельности коллективов в современных образовательных учреждениях*. Установление чётких целей и определение содержания работы коллективов играет ключевую роль в вузах и сузах, способствует повышению эффективности учебного процесса и достижению желаемых результатов;

– *комбинирование разных форм обучения и воспитания* (*коллективных и индивидуальных*), что позволяет повысить эффективность учебно-воспитательного процесса и добиться лучших результатов, чем при использовании только одной из них;

– *исследование роли коллектива как института социализации в информационном обществе,* что позволяет раскрыть механизмы, которые помогают человеку стать социальным агентом и субъектом социального творчества;

– *специфика морской профессиональной деятельности и роль судовых офицеров как лидеров экипажей* морских транспортных судов. Выпускник морского вуза – это не только судовой специалист, но и представитель командного состава, т. е. руководитель конкретного подразделения, который будет обязан укреплять трудовой коллектив и мобилизовывать его на качественное решение поставленных задач. Знания и опыт, накопленный в курсантские годы на примере курсантского коллектива, помогут ему успешно справиться с функцией сплочения подчинённого коллектива.

Кроме того, актуальность темы связана с тем, что после периода спада интереса к теории коллектива в 90-е годы XX века учёные и педагоги-практики вновь обращаются к этой проблеме.

Объект исследования: педагогическая теория формирования и сплочения коллектива в учебных заведениях.

Цель исследования: разработать конкретную периодизацию развития теории формирования и сплочения коллектива учащихся в учебных заведениях России.

Задачи исследования: определение сути государственной образовательной политики каждой общественно экономической формации, существовавшей в России; классификация этапов развития теории формирования и сплочения коллективов учащейся молодежи; установление характерных особенностей каждого этапа; определение достоинств каждого этапа и его значения для педагогической теории и практики.

Научная новизна идеи периодизации этапов развития теории коллективов студенческой молодежи заключается в использовании комплексного подхода к анализу динамики формирования студенческих групп с учетом современных социально-образовательных реалий.

Теоретическая значимость заключается в том, что периодизация развития студенческих коллективов способствует обогащению и углублению педагогической теории и позволяет на этой основе наметить пути улучшения воспитательной работы в вузах.

Практическая значимость состоит в том, что разработанная периодизация этапов имеет важное практическое значение для организации учебно-воспитательного процесса в вузах. Она служит практическим инструментом для создания эффективных воспитательных систем в вузах и позволяет системно подходить к формированию сплоченных групп, учитывая динамику их развития и специфику студенческой среды.

Методы исследования: теоретический анализ; синтез; обобщение; конкретизация, классификация. Данная совокупность методов позволила на научной основе основательно рассмотреть тему исследования.

Слово «этап» происходит от французского слова étape – «этап, переход, место остановки». Само французское слово заимствовано из старофранцузского estaple, которое, в свою очередь, происходит от нижненемецкого stapel – «склад». В Толковых словарях русского языка слово «этап» трактуется как «отдельный момент, стадия какого-либо процесса, какой-либо деятельности» [1].

В отечественной науке феномену коллектив всегда уделялось серьезное внимание. Педагогическая теория и практика становления и развития коллектива прошла ряд этапов, характеризующихся своими особенностями и достижениями.

Первый этап – дореволюционный (зарождения и становления) охватывает временной интервал с конца XIX до начало XX века. Его именуют периодом зарождения теории коллектива в российской педагогике. Характерная черта образовательной политики царской России ярко и содержательно была выражена министром народного просвещения (1833–1849) графом С.С. Уваровым в следующей формуле: «Православие, самодержавие, народность».

Суть образовательной политики царской России заключалась в централизации управления системой образования и её сословной ориентированности, что отражалось на всех уровнях: начальном, среднем и высшем, а также в контроле над домашним образованием. В первой половине XIX века высшее образование в Российской империи оставалось привилегией узкого круга лиц, преимущественно дворян и представителей знатных семей. Однако реформа 1863 года, инициированная Александром II, кардинально изменила ситуацию, открыв университеты для всех сословий. Это привело к масштабным изменениям в образовательной системе. Реформа заложила основу для модернизации российского образования, хотя и не устранила всех сословных барьеров. Её последствия ощущались вплоть до революции 1917 года, а некоторые принципы (например, автономия университетов) стали образцом для последующих поколений.

Именно в те годы зародились первые идеи о роли и значении коллектива. Основой этого стали наблюдения педагогов за детскими сообществами, что позволило сформировать терминологический аппарат педагогической теории и выработать первые практические рекомендации в этой сфере. Идея «духа товарищества» предшествовала идее коллектива в педагогике и фигурировала в работах многих русских педагогов дореволюционного периода.

Характерной особенностью данного этапа является использование идей коллективизма в педагогике, их теоретическое обоснование и популяризация. В царской России различные аспекты воспитательного потенциала коллектива отразили в своих научных работах К.Д. Ушинский, Д.Д. Семёнов, М.И. Демков, П.Ф. Каптерев, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, П.А. Кропоткин и другие.

Так, К.Д. Ушинский трактовал коллективизм как проявление народной самобытности в системе общественного воспитания, видя в нём стремление индивида к гармоничному единению с социумом и окружающим миром. Он подчеркивал, что именно коллективная среда, предоставляющая простор для творчества, самореализации и утверждения своей уникальности, является ключевым фактором в формировании нравственно зрелой личности [2]. П.Ф. Каптерев указывал, что успешное развитие коллективизма напрямую связано с качеством межличностных отношений и их ориентацией на гуманистические ценности. Д.Д. Семёнов предлагал для воспитания коллективизма у учащихся помогать им осознать и применять потенциал дружбы, товарищества, взаимопомощи. По мнению М.И. Демкова, укрепление коллектива и усиление его воспитательного воздействия требовали привития ученикам комплекса личностных качеств, включающего справедливость, честь и достоинство, взаимопомощь, любовь к религии.

Вторая характерная особенность этапа – становление и развитие теории воспитания коллектива. Во многом это результат научной деятельности Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, В.С. Соловьёва и других мыслителей, которые пришли к выводу, что коллективизм формируется на базе общечеловеческих духовных ценностей, в том числе религиозных, и раскрыли его духовно-нравственную природу через призму соборности.

Практикуемые методы формирования коллектива в учебных заведениях царской России приведены в таблице 1.

Таблица 1

Практикуемые методы формирования коллектива

Методы	*Краткая характеристика*
Демонстрация примера	Педагоги показывали учащимся исторических деятелей, героев, выдающихся личностей, чтобы вызвать желание им подражать и приблизиться к нравственному идеалу. Для этого использовались памятные доски, на которых писали имена отличников и других выдающихся воспитанников
Организация воспитывающих ситуаций	Такие ситуации воспитывали в учениках понимание важности дружбы и единства, а также взращивали в них такие жизненно важные качества, как отзывчивость, самоотдача, доброта
Стимулирование	Применялись: соревнование, поощрение, наказание. Соревновательность не порождала внутренней вражды, а наоборот, учила сопереживанию и критическому восприятию ситуации успеха
Создание строгого режима и дисциплины	Служило одним из способов выработки у детей правильных привычек

В целом можно утверждать: российские мыслители и педагоги в царской России привлекли внимание широкой педагогической общественности к воспитательному потенциалу ученического коллектива. Ими были обоснованы и предложены следующие методы, нашедшее широкое применение в педагогической практике: демонстрация примера; организация воспитывающих ситуаций; применение методов стимулирования; создание строгого режима и дисциплины; сближение школы с семьёй и др.

Основными достоинствами первого этапа (зарождения) теории коллектива в российской педагогике, охватывающего временной интервал с конца XIX до начала XX века, являются: а) зарождение первоначальных представлений о коллективе как результат педагогических наблюдений за детскими сообществами; б) формирование и уточнение терминологии, используемой в теории коллектива; в) разработка первых рекомендаций по управлению коллективом.

Многие разработанные положения и выводы стали отправными точками для последующего развития теории формирования личности в коллективе в советский период.

Второй этап – советский – связан с советским периодом нашей страны (1917–1991 гг.). Суть государственной образовательной политики в Советском Союзе заключалась в формировании единой системы народного образования, которая была ориентирована на потребности государства и социалистического строительства. Эта политика включала цели, принципы, структуру системы образования и финансирование. Цели советской политики в сфере образования были закреплены в статье 45 Конституции СССР 1977 года, которая гласила: «Граждане СССР имеют право на образование». Это право обеспечивается следующими гарантиями: бесплатностью всех видов образования; осуществлением всеобщего обязательного среднего образования молодёжи; широким развитием профессионально-технического, среднего специального и высшего образования на основе связи обучения с жизнью и производством; развитием заочного и вечернего образования; предоставлением государственных стипендий и льгот учащимся и студентам; бесплатной выдачей школьных учебников; возможностью обучения в школе на родном языке; созданием условий для самообразования.

Стратегическая особенность данного этапа – преемственность идеи коллективного воспитания. Продолжая традиции гениальных российских педагогов, в советское время такие выдающиеся деятели, как Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и другие, внесли значительный вклад в развитие педагогики. Они заложили основы и разработали ключевые идеи коллективного воспитания, активно распространяли передовой позитивный опыт формирования и сплочения коллективов обучающихся.

К примеру, организатор и идеолог советского образования и коммунистического воспитания молодёжи Н.К. Крупская еще в 1922 году в статье «Задачи школы I ступени» дала одно из первых определений коллектива, характеризуя его как группу, объединённую общими переживаниями, интересами, работой, взглядами и дружбой [3].

Существенный вклад в теорию и практику формирования, сплочения и развития коллектива внес А.С. Макаренко. Особая его заслуга в том, что он описал этапы становления коллектива. По его мнению, данный процесс проходит несколько стадий [4] (табл. 2).

Таблица 2

Стадии (этапы) становления коллектива по А.С. Макаренко

Стадии	*Краткая характеристика*
1. Становление коллектива	Педагог оформляет группу, класс, кружок в коллектив – социально-психологическую общность, в которой отношения учеников определяются характером их совместной деятельности, её целями и задачами
2. Усиление влияния актива	Актив не только выполняет требования педагога, но и сам их предъявляет к членам коллектива, исходя из того, что приносит коллективу пользу, а что вред
3. Расцвет коллектива	Уровень и характер требований (более высокие к себе, чем к своим товарищам) свидетельствует о достигнутом уровне воспитанности, устойчивости взглядов, суждений. Если коллектив доходит до этого этапа развития, то он формирует целостную, нравственную личность
4. Движения	На этом этапе каждый учащийся благодаря усвоенному коллективному опыту сам к себе предъявляет определённые требования, его потребностью становится выполнение нравственных норм. Здесь процесс воспитания переходит в процесс самовоспитания

Вторая особенность этапа – рассмотрение коллектива учащихся как средства всестороннего развития личности. В 20-х годах XX века Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, П.П. Блонский, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий доказывали, что гармоничное развитие личности достигается исключительно через организованное взаимодействие членов коллектива в рамках коллективной деятельности, где формируются социальные навыки, нравственные ориентиры и творческое самовыражение.

Важнейшими аспектами данной позиции являются следующие: а) формируемый коллективный опыт, который выполняет функцию основы для овладения членами коллектива общечеловеческими ценностями, воспитания ответственности и развития умения работать в команде; б) общая совместная и творческая деятельность членов коллектива (труд, творчество, игры), стимулирующая интеллектуальный рост, зрелость, эмоциональную устойчивость и адаптацию в социуме; в) организованность процесса, которая предполагает целенаправленное педагогическое руководство, направленное на развитие индивидуальности через взаимодействие с другими.

Ученые и практики доказали, что воспитание всесторонне развитой личности требует системного подхода, где коллективные отношения выступают не только условием, но и инструментом личностного становления.

Третья особенность этапа характеризуется определением принципов и методов стимулирования командной работы. Пристальное внимание этой теме уделил Л.Ю. Гордин, успешно защитивший в 1979 году диссертацию на соискание степени доктора педагогических наук на тему «Теория и практика педагогического стимулирования». Ученый рассматривал педагогические стимулы как особые движущие силы, которые не просто побуждают ученика к действию, но и служат мостом между желаемыми результатами и способами их получения, формируя таким образом промежуточные этапы учебного процесса.

Четвертая особенность этапа – развитие воспитательных функций коллектива и самоуправления в нём. В послевоенный период (1950–1990-е годы) значимый вклад в теорию и практику коллективизма внесли педагоги и психологи А.И. Донцов, Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Т.Е. Конникова, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачёв, А.В. Мудрик, Н.Л. Селиванова, В.А. Сухомлинский, Л.И. Уманский и

Таблица 3

Стадии становления воспитательного коллектива (по Л.И. Уманскому)

Стадии	*Краткая характеристика*
«Группа-конгломерат»	Группа ранее не знакомых людей. Общение носит поверхностный и ситуативный характер, но общая для всех цель, поставленная воспитателем, заставляет действовать
«Группа-ассоциация»	Члены группы уже приняли статус первичного коллектива: готовы действовать вместе, но еще не сложились товарищеские отношения. Появляются органы самоуправления, но действуют они еще под полным руководством воспитателя
«Группа-кооперация»	Организационное единство группы, актив авторитетен. В отношениях ярко выражен деловой характер, но мотивы общей деятельности не всегда выдержаны нравственно
«Коллектив»	Высокий и устойчивый уровень нравственной направленности общественной деятельности, организационное единство и коммуникативность

др., предложившие применение потенциала деятельностного подхода в области коллективного воспитания.

Так, В.М. Коротов в монографии «Развитие воспитательных функций коллектива» освещает теоретические основы методики воспитания; объективно анализирует процесс превращения детского коллектива из объекта в субъект своей организации. Автором предложена стройная методика педагогического руководства коллективом учащихся, его действенного и эффективного влияния на формирование у членов коллектива убеждений.

В.А. Сухомлинский акцентировал внимание на самочувствии воспитанника в коллективе, на качестве взаимоотношений в нем. Воспитательная система Сухомлинского была основана на идее ценности каждой личности в развитии, сплочении и жизни коллектива. Б.Т. Лихачёв выявил важнейшие особенности воспитательного коллектива и раскрыл его важнейшие функции.

Известный психолог Л.И. Уманский описал коллектив как группу, которая по мере развития меняет структуру и только в зрелом виде становится настоящим коллективом. Он выделил стадии становления воспитательного коллектива [5] (табл. 3).

Пятая особенность этапа – усиленное и активное внимание теории и практике формирования и сплочения студенческих коллективов. Этой проблемой стал целенаправленно заниматься отряд советских ученых (Н.В. Бондарева, В.Н. Голубева, М.И. Дьяченко, С.Н. Иконникова, В.Т. Лисовский, Л.И. Марисова, А.В. Петровский, В.И. Селиванов и др.), которые раскрыли особенности студенческого коллектива, условия его формирования и развития.

Так, в 1972 году С.Н. Иконникова и В.Т. Лисовский отмечали, что студенчество представляет собой мобильную социальную группу, занимающую в структуре общества положение, максимально приближенное к интеллигенции, и выступающую её кадровым резервом. Эта категория молодежи целенаправленно готовится к выполнению высококвалифицированных функций в сферах науки, техники, управления и культуры, сочетая обучение с активным участием в общественной жизни [5]. Л.И. Марисова рассматривает особенности становления студенческой группы как коллектива, основные направления воспитательного воздействия, выделяет критерии социальной зрелости студенческого коллектива (наличие органов самоуправления; сплочённость и взаимоответственность; нравственная направленность (соблюдение моральных норм); способность к рефлексии и самооценке) [6]. А.В. Петровский выделил три фазы становления личности в социальной группе: адаптацию, индивидуализацию и интеграцию [7].

Таким образом, студенчество не только воспроизводит интеллектуальную элиту общества, но и служит катализатором социальных инноваций, сочетая образовательные задачи с активной гражданской позицией.

Шестая особенность этапа – разработка педагогической инструментовки деятельности коллектива. К таким исследованиям относятся работы Э.С. Кузнецовой, Н.Е. Щурковой и других.

Советский этап в развитии теории формирования коллектива характеризуется рядом ключевых достижений, которые заложили основу для современных подходов к воспитанию. Основные достоинства этого периода следующие:

1. Внедрен системный подход к организации коллектива, вводящий:

– *принципы коллективной деятельности*: А.С. Макаренко разработал теорию воспитательного коллектива, основанную на параллельном педагогическом действии, где влияние на личность осуществляется через коллектив, а не напрямую. Это позволило создать модель, где каждый член коллектива одновременно является объектом и субъектом воспитания;

– *перспективные линии*: введение системы ближних, средних и дальних целей («завтрашней радости») обеспечивало непрерывное развитие коллектива и стимулировало активность его членов.

2. Доказано, что демократизация и самоуправление предусматривают:

– *формирование актива и органов самоуправления*: в коллективах внедрялись выборные органы (например, советы командиров), что способствовало развитию ответственности и инициативы у воспитанников;

– *опору на принцип гласности и коллективное обсуждение*: принципы открытости и вовлечения всех членов в принятие решений стали основой для формирования сознательной дисциплины.

3. Уточнено и доказано, что трудовая основа воспитания учащейся молодежи содержит: а) *производительный труд*: коллективы Макаренко строились вокруг трудовой деятельности, что не только решало материальные задачи, но и воспитывало чувство ответственности, взаимопомощи и социальной значимости труда; б) *связь с общественными целями*: трудовые задачи коллективов были ориентированы на вклад в социалистическое строительство, что усиливало мотивацию, гражданственность и патриотизм.

4. В советский период были разработаны и предложены несколько конструктивных моделей формирования и сплочения коллектива. Среди них: а) трехуровневая модель А.С. Макаренко (требования → самоуправление → общественное мнение); б) модель развития группы Л.И. Уманского.

5. Конкретизированы периоды развития советского коллектива, предусматривающие: а) *поэтапное формирование:* Макаренко выделил стадии развития коллектива от первоначального сплочения до полного расцвета, где строгие требования к себе у членов коллектива становятся выше, чем к другим; б) *традиции и ритуалы*: установление устойчивых форм коллективной жизни (праздники, соревнования) укрепляло единство и эмоциональную связь между участниками.

6. Раскрыты основные идеи гуманистического подхода к личности воспитанника коллектива: а) *баланс требований и уважения*: формула Макаренко «как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему» стала основой для гармоничного развития личности в коллективе; б) *индивидуальный подход*: несмотря на коллективистскую направленность, советская педагогика учитывала личностные особенности, развивая индивидуальность через участие в общих делах.

7. Предложена педагогическая концепция Л.И. Новиковой, суть которой – системный подход к управлению процессом формирования и развития личности воспитанника через создание благоприятных условий. Концепция включает стадии сплочения, коррекции социального опыта, развитие индивидуальности.

8. Педагогическая инструментовка включает: а) *методы стимулирования*: использование соревнования, поощрения и наказания в рамках коллектива помогало формировать нормы поведения; б) *эстетика и игра*: введение элементов творчества, эстетики быта и игровых форм деятельности делало процесс воспитания привлекательным.

Следовательно, советский этап в развитии теории коллектива, особенно благодаря трудам А.С. Макаренко, заложил принципы системности, демократизации и гуманизма. Эти идеи не только отвечали задачам социалистического воспитания, но и сохранили актуальность в современных условиях, демонстрируя эффективность коллективного подхода в образовании и социальной педагогике.

В советской педагогике теория коллектива и практика коллективного воспитания подвергались критике, связанной с положением личности в коллективе, с ограничением её прав на самоактуализацию и самореализацию.

Третий этап – современный (с 1991 г. по настоящее время). Государственная образовательная политика в современной России – это совокупность мер, обеспечивающих функционирование и развитие системы образования. В основе государственной образовательной политики лежат такие принципы, как гуманистическая направленность образования, приоритетность ценностей общечеловеческого характера, демократический принцип и другие. Цель образования – воспитание гармонично развитой, социально ответственной и патриотически настроенной личности, способной внести вклад в развитие страны.

Современный российский этап в развитии теории студенческого коллектива знаменателен несколькими тенденциями:

1) *поиск новых подходов к формированию студенческой группы*. Изменившиеся социальные условия требуют адаптации педагогических методов. Сегодня важно преодолевать ценностную разобщённость студентов и повышать ценностно-ориентационное единство;

2) *использование универсальных компетенций*. Поддержка и развитие студенческих коллективов помогают студентам осваивать навыки командной работы и лидерства, деловой коммуникации, межкультурного взаимодействия;

3) *стремление к формированию всесторонне развитой личности*. Задача состоит в формировании студента, который будет не только компетентным профессионалом, но и активным членом коллектива, способным к творчеству и успешному общению с представителями других культур;

4) *использование интерактивных методов*. Для поддержания ценностного единства и развития студенческих коллективов применяют цикл интерактивных дискуссий, учебные или творческие проекты, которые предполагают взаимодействие студентов внутри академической группы.

Для поддержания сплочённости и развития студенческих групп используют цикл интерактивных обсуждений, учебные или творческие задания, которые подразумевают конструктивное и результативное взаимодействие студентов в составе учебной группы.

Первая особенность этапа – творческое применение разнообразных педагогических, информационно-коммуникативных и социально-культурных технологий для формирования, развития и укрепления коллективизма. Эти идеи предложили М.Г. Гагач, Д.А. Ефремов, Т.А. Куракин, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Е.В. Сидоркина, О.И. Ферапонтова, Ю.О. Шалтоян, Н.Н. Ярошенко и др.

Вторая особенность этапа – предложение социуму и педагогической общественности *современной концепции воспитательного коллектива* (Т.А. Куракин, Л.И. Новикова, А.В. Мудрик). По мнению авторов, коллектив представляет собой оригинальную модель социума, которая отражает не столько форму организации, сколько присущие обществу отношения, атмосферу и принятую систему человеческих ценностей [8]. Существенный вклад в развитие теории коллектива внесла культуролог М.Г. Гагач. Ученая выделяет следующие характеристики коллектива: 1) представляет собой наиболее развитую форму организованной группы людей, объединённых для достижения общественно значимых результатов; 2) сила коллектива в организации, конструктивности совместной деятельности и используемой практике стимулирования; 3) термин «коллектив» не только определяет позицию группы в социуме, но и раскрывает особенности взаимодействия между ее участниками [9, с. 17]. Е.В. Сидоркина определила сущность студенческого коллектива как «компактной академической группы молодых людей вуза, объединенных общественно-значимой целью, общественно-полезными видами деятельности, общностью интересов, ценностных ориентаций, установок и норм поведения, воплощающих отношения сотрудничества, взаимной ответственности и помощи друг другу». Автор предложила свою классификацию этапов формирования студенческого коллектива [10, с. 6] (табл. 4).

Таблица 4

Этапы формирования студенческого коллектива (по Е.В. Сидоркиной)

Этапы	*Краткая характеристика*
Первый	Становление внутренней структуры группы, выявление актива (управление)
Второй	Формирование и развитие студенческого самоуправления, совместное проектирование целей, перспектив, традиций и образа жизнедеятельности (со-управление)
Третий	Создание благоприятной среды для гармоничного развития и самореализации личности студента в коллективе, для помощи и поддержки обучающихся (самоуправление)

Третья особенность этапа – применение потенциала студенческого коллектива для борьбы с индивидуализмом на основе позитивных и патриотических ценностных установок и ценностных ориентаций учащейся молодежи, что обеспечит ценностное единство студентов. По мнению О.А. Володиной, возрождение у молодёжи нашей страны традиций коллективизма требует определения ключевых направлений педагогической работы по развитию студенческих коллективов и поиска методов, которые помогут сформировать и поддержать ценностное единство в них [11, с. 72].

Четвертая особенность – использование мотивов создания комфортной психологической среды для объединения и сплочения группы. Также важны мотивы совместного преодоления трудностей и взаимной поддержки в учёбе и других жизненных ситуациях.

Пятая особенность этапа – возрастание внимания к профессиональной специализации студентов, учёта профессиональных ценностей и традиций в укреплении студенческих коллективов, выработки у студентов профессионального имиджа (О.А. Володина, Л.И. Савва, А.Н. Томилин и др.).

Так, А.Н. Томилин разработал концептуальные положения формирования и сплочения курсантских коллективов в учебных группах морского университета [12]. Автор вычленил особенности сплочения современного курсантского коллектива (наличие общей цели, которую разделяют и осознают все члены коллектива; формирование и укрепление коллективизма; развитие контактности членов курсантского коллектива; привитие открытости и искренности в общении и совместной деятельности; реализация принципа достаточной информированности; знание личностных качеств и особенностей друг друга; умелое применение комплекса методов и форм воспитательной работы) [13, с. 213–214]. По мнению Л.И. Савва и соавторов, готовность студентов технического вуза к командной работе есть «основа профессионального имиджа» и «развивающееся качество личности студента» [14, с. 58].

В современных условиях теория коллектива стала объектом критики. Некоторые педагоги считают, что основу учения о коллективе составляет коммунистическая идеология, которая пронизывает все его стороны, и от неё следует отказаться. Это не только ошибочная, ложная, но и крайне нездоровая и вредная точка зрения.

Коллективы в учебных заведениях есть, существуют и эффективно действуют, принося значимую пользу делу воспитания учащейся молодежи, её мобилизации на эффективную учебу, развития познавательного интереса, аналитического и критического мышления, формирования студентов и курсантов как достойных граждан Отечества, надежных патриотов и компетентных профессионалов, готовых эффективно продолжить дело старших поколений [15–18].

Важнейшими достоинствами современного этапа развития теории коллектива являются обогащение методологических подходов, развитие концепций и практическая реализация идей, а также переход от идеологических установок к личностно ориентированному подходу. Следует также отметить, что на современном этапе произошло изменение акцентов: от сплочения через дисциплину к развитию индивидуальности в коллективе. Усилилось внимание к применению разнообразных IT-технологий, рассмотрению роли цифровых технологий в формировании студенческих коллективов. Эти достоинства связаны с тем, что теория коллектива сохраняет центральное положение в теории воспитания, несмотря на изменчивую конъюнктуру и идеологические установки.

В заключение следует отметить, что становление и развитие отечественной теории формирования и сплочения студенческого коллектива охватывает три взаимосвязанных этапа: дореволюционный, советский и современный. В основе предложенной классификации – социально-политические изменения в государстве и вклад ученых в развитие теории на каждом этапе. Стержневыми факторами, повлиявшими на эволюцию теории коллектива в отечественной педагогике, являются: а) состояние и роль государственной образовательной политики (нормативно-правовое основание); б) запросы общества и воздействие культурных трансформаций (социокультурное основание); в) идеи социальной философии начала XX века о том, что человеческое становление происходит исключительно в лоне человеческого коллектива. Сам коллектив, его структура и функционирование рассматривались как определенный инструмент «формирования» и «воспитания» индивида (философское основание); г) научные работы в области психологии, педологии и педагогики, изучающие группы и

общности воспитанников с точки зрения теории и практики (конкретно-научные основания).

Отдельно следует отметить выдающийся вклад педагога и писателя Антона Семёновича Макаренко, чей педагогический опыт и теоретические труды имеют и по сей день колоссальное значение для развития теории воспитательного коллектива.

В российской высшей школе исторически признается, что коллектив играет существенную роль в становлении личности. Именно поэтому формирование студенческого коллектива является приоритетной педагогической задачей, опирающейся на положения «теории воспитывающего коллектива».

Разработанная периодизация представляет интерес для исследователей и педагогов-практиков отечественных учебных заведений. Результат: научно обоснованная периодизация этапов развития педагогической теории формирования и сплочения коллективов учащейся молодежи в России. Данное исследование предоставляет преподавателям высшего и среднего профессионального образования ценную базу для разработки практических руководств и методических пособий, направленных на совершенствование учебного процесса и воспитательной деятельности со студентами. Перспективы исследования предусматривают выбор и обоснование комплекса педагогических условий формирования и становления курсантского коллектива в морском университете.

Библиографический список

1. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка.* Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений. Москва: Мир и образование, 2022.
2. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические сочинения.* Москва: Просвещение, 1968.
3. Крупская Н.К. Задачи школы I ступени. *Педагогические сочинения*: в 6 т. Москва: Образование-Педагогика, 1978; Т. 2.
4. Макаренко А.С. *Коллектив и воспитание личности*. Москва: Педагогика, 1972.
5. Уманский Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. *Избранные труды*. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасов, 2001.
6. Иконникова С.Н. Некоторые проблемы воспитания студенческой молодежи. *Молодежь и образование*. 1972; № 2: 152–154.
7. Марисова Л.И. *Студенческий коллектив: основы формирования и деятельности*. Киев: Вища школа, 1985.
8. Петровский А.В. *Социальная психология*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1987.
9. Новикова Л.И. *Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды*. Москва: Просвещение, 2000.
10. Гагач М.Г. *Социально-культурные технологии формирования сплоченности студенческого коллектива*: монография. Москва: РУДН, 2022.
11. Сидоркина Е.В. *Педагогические условия формирования студенческого коллектива на этапе перехода к уровневому образованию*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Рязань, 2011.
12. Володина О.А. Ценностные основы формирования коллектива студенческой группы в современном вузе. *Профессиональное образование в России и зарубежом*. 2024; № 3 (55): 55–60.
13. Томилин А.Н. Концептуальные положения формирования и сплочения курсантских коллективов в учебных группах морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 4 (113).
14. Томилин А.Н. Особенности сплочения современного курсантского коллектива. *Научная инициатива: проблемы и перспективы внедрения инновационных решений:* сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, Аэтэрна, 2025: 212–215.
15. 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.
16. Томилин А.Н. Педагогическая стратегия формирования познавательного интереса курсантов морского вуза к конвенционной подготовке. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 2 (111): 392–396.
17. Томилина С.Н. Концептуальные положения программно-диагностического сопровождения процесса патриотического воспитания курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 6 (109): 202–204.
18. Томилина С.Н. *Государственно-патриотическое воспитание будущих специалистов морского транспорта*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025.
19. Савва Л.И. Готовность студентов технического вуза к командной работе как основа профессионального имиджа. *Перспективы науки и образования*. 2018; № 6 (36): 56–64.

References

1. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Okolo 100 000 slov, terminov i frazeologicheskih vyrazhenij. Moskva: Mir i obrazovanie, 2022.
2. Ushinskij K.D. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya.* Moskva: Prosveschenie, 1968.
3. Krupskaya N.K. Zadachi shkoly I stupeni. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 6 t. Moskva: Obrazovanie-Pedagogika, 1978; T. 2.
4. Makarenko A.S. *Kollektiv i vospitanie lichnosti*. Moskva: Pedagogika, 1972.
5. Umanskij L.I. Lichnost'. Organizatorskaya deyatel'nost'. Kollektiv. *Izbrannye trudy*. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasov, 2001.
6. Ikonnikova S.N. Nekotorye problemy vospitaniya studencheskoj molodezhi. *Molodezh' i obrazovanie*. 1972; № 2: 152-154.
7. Marisova L.I. *Studencheskij kollektiv: osnovy formirovaniya i deyatel'nosti*. Kiev: Vischa shkola, 1985.
8. Petrovskij A.V. *Social'naya psihologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1987.
9. Novikova L.I. *Pedagogika vospitaniya: Izbrannye pedagogicheskie trudy*. Moskva: Prosveschenie, 2000.
10. Gagach M.G. *Social'no-kul'turnye tehnologii formirovaniya splochennosti studencheskogo kollektiva*: monografiya. Moskva: RUDN, 2022.
11. Sidorkina E.V. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya studencheskogo kollektiva na `etape perehoda k urovnevomu obrazovaniyu.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ryazan', 2011.
12. Volodina O.A. Cennostnye osnovy formirovaniya kollektiva studencheskoj gruppy v sovremennom vuze. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i zarubezhom.* 2024; № 3 (55): 55-60.
13. Tomilin A.N. Konceptual'nye polozheniya formirovaniya i splocheniya kursantskih kollektivov v uchebnyh gruppah morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 4 (113).
14. Tomilin A.N. Osobennosti splocheniya sovremennogo kursantskogo kollektiva. *Nauchnaya iniciativa: problemy i perspektivy vnedreniya innovacionnyh reshenij:* sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa, A`et`erna, 2025: 212-215.
15. 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.
16. 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.
17. Tomilina S.N. Konceptual'nye polozheniya programmno-diagnosticheskogo soprovozhdeniya processa patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 202-204.
18. Tomilina S.N. *Gosudarstvenno-patrioticheskoe vospitanie buduschih specialistov morskogo transporta*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im adm. F.F. Ushakova, 2025.
19. Savva L.I. Gotovnost' studentov tehnicheskogo vuza k komandnoj rabote kak osnova professional'nogo imidzha. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 6 (36): 56-64.

Статья поступила в редакцию 07.10.25

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-9-14

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

PEDAGOGICAL MODEL OF STATE AND PATRIOTIC EDUCATION OF MARINE SCHOOL STUDENTS. The article discusses the current issue of educating modern students in the spirit of patriotism and statehood. Maritime universities provide training for qualified personnel for the Russian maritime industry, state maritime institutions, shipping companies, and ships flying the Russian flag. For employees of state structures working in the field of Russian maritime transport, patriotism and a state-oriented position are key qualities. The purpose of this publication is to offer the general pedagogical community a developed pedagogical model that involves the education of patriotic state-oriented individuals during their studies at a maritime educational institution. The research methodology is based on the leading provisions of the system-activity, axiological, synergistic, personality-oriented, and environmental approaches, which allows to take into account both the specific features of modern cadet youth and the main scientific requirements for the organization of educational and patriotic influence. The research methods include analysis, synthesis, modeling, and generalization of pedagogical experience. The research result is a functional pedagogical model of state-patriotic education for cadets at a maritime educational institution. The new scientific findings are of interest to scientists, researchers, and practitioners of educational and patriotic activities.

Key words: **state-patriotic education, cadets, naval educational institutions, model, patriotism, pedagogical model, formation**

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

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье рассматривается актуальный вопрос воспитания современной студенческой молодежи в духе патриотизма и государственности. Морские вузы обеспечивают подготовку квалифицированных кадров для российской морской индустрии, государственных морских учреждений, судоходных компаний и судов, плавающих под российским флагом. Для сотрудников государственных структур, работающих в сфере российского морского транспорта, ключевыми качествами являются патриотизм и государственническая позиция. Цель публикации: предложить широкой педагогической общественности разработанную педагогическую модель, предусматривающую воспитание патриотов-государственников в процессе обучения в морском учебном заведении. Методология исследования опирается на ведущие положения системно-деятельностного, аксиологического, синергетического, личностно ориентированного и средового подходов, что позволяет учитывать как характерные особенности современной курсантской молодежи, так и основные научные требования к организации воспитательно-патриотического воздействия. Применены методы анализа, синтеза, моделирования, обобщения педагогического опыта. Результат исследования: работоспособная педагогическая модель государственно-патриотического воспитания курсантов морского учебного заведения. Новые научные положения представляют интерес для ученых, исследователей и практиков воспитательно-патриотической деятельности.

Ключевые слова: **государственно-патриотическое воспитание, курсанты, морские учебные заведения, модель, патриотизм, педагогическая модель, формирование**

Стержневая задача каждого российского высшего учебного заведения – это формирование достойной смены специалистов для отечественной экономики, отличающихся сформированными профессиональными компетенциями, развитыми и стойкими гражданско-патриотическими, деловыми и духовно-нравственными качествами.

Тема исследования актуальна по нескольким причинам:

– крайне напряженная международная и военно-политическая обстановка в мире. Ведущие страны Европейского Союза и НАТО (Франция, Англия, Германия) всемерно подталкивают мир к новой мировой войне, цель которой – разрешение обостряющегося экономического кризиса и своих внутренних многочисленных проблем. Именно их усилиями срываются все попытки завершить военный конфликт на Украине и установления мира и должной безопасности на континенте;

– потребность в профессионалах-патриотах. Для успешного развития морской отрасли России необходимы активные и компетентные специалисты, способные к самосовершенствованию, обладающие широким кругозором, деловой хваткой и патриотическим взглядом на будущее страны. Реальная потребность составляет около 30% специалистов как командного, так и рядового составов;

– подготовка к защите Отечества. Российской Федерации нужны мобильные и высокобоеспособные вооруженные силы. Государственный патриотизм помогает формировать у молодёжи ценностное отношение к защите Отечества, вовлекает ее в процесс подготовки к воинской службе и побуждает к добросовестному освоению военного дела как важной составляющей гражданского долга;

– формирование и развитие личности. Государственно-патриотическое воспитание помогает воспитать зрелого гражданина, готового отстаивать интересы своей страны, обладающего развитыми патриотическими чувствами и чётким пониманием своей гражданской ответственности;

– влияние на дальнейшую жизнь. Воспитание курсантов в духе государственного патриотизма и уважения к историческому прошлому России, героическим традициям народа, армии и флота положительно сказывается не только на их формировании и становлении, но и на их поступках, действиях и профессиональной деятельности.

Таким образом, актуальность темы связана с необходимостью подготовки специалистов, патриотов, способных на глубокую любовь и решительную защиту своей Родины. Они обладают высокой морально-психологической готовностью к обеспечению безопасности государства и стремятся добросовестно трудиться на благо Отечества, принося ему максимальную пользу.

Объект исследования: государственно-патриотическое воспитание учащейся молодежи.

Цель исследования – конструирование педагогической модели, способствующей формированию у молодежи государственно-патриотического мировоззрения, основанного на глубоком понимании ценности своей страны, российского государства и готовности к самоотверженному служению им, реализуемому в образцовой учебе и службе в морской индустрии Отечества.

Задачи исследования: изучить сущность педагогического моделирования; изучить теорию и практику педагогического моделирования воспитательно-патриотической деятельности курсантов; спроектировать педагогическую модель государственно-патриотического воспитания курсантов; определить достоинства разработанной педагогической модели.

Научная новизна работы состоит в разработке и обосновании новой идеи внедрения государственно-патриотического воспитания в морских учебных заведениях как уникального вида патриотической деятельности.

Теоретическая значимость заключается в том, что проведенное исследование и сконструированная модель позволяет получить новые научно-технологические и методические знания о построении педагогического процесса государственно-патриотического воспитания курсантов гражданского морского учебного заведения.

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что оно открывает возможность воспитания патриотов-государственников, которые унаследуют от предшествующего поколения российское государство и его перспективы, и в реальной возможности применения результатов исследования во всех учебных заведениях России.

Методы исследования: теоретический анализ; обобщение; конкретизация; синтез; моделирование. Применённые методы позволяют решить все поставленные задачи и эффективно достичь намеченной цели.

В рамках данного исследования мы будем использовать следующее определение:

государственно-патриотическое воспитание курсантов морского вуза – это целенаправленная и систематическая работа, осуществляемая воспитателями (руководством вуза, преподавателями, кураторами) с целью формирования у курсантов государственно-патриотической позиции и высоких моральных качеств. Эти качества проявляются в: бескорыстном служении государству и народу; учебе; повседневной жизни и поступках; активном участии в общественно-политической и добровольческой деятельности; будущей профессиональной деятельности, направленной на защиту интересов и границ государства [1, с. 7].

Моделирование – не только важнейший атрибут, но и многоплановый метод исследования, существенный путь познания разнообразных педагогических процессов и явлений. Основы педагогического моделирования заложены классиками этой науки.

К примеру, Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827) описал в своих трудах модель «элементарного образования». Мария Монтессори (1870–1952) очертила модель образовательной среды начального образования. Антон Семёнович Макаренко (1888–1939) обосновал и экспериментально проверил модель воспитания и перевоспитания молодёжи путём коллективной деятельности.

В современной педагогике метод моделирования играет важную роль в изучении образовательного процесса, его различных аспектов и этапов, включая патриотическое воспитание. Суть метода: изучается не сам объект, а его аналог – модель, которая в чём-то аналогична исследуемой действительности. Изучение модели позволяет получить новые знания об объекте. В педагогике моделируют содержание образования, учебную и воспитательную деятельность.

Функции метода: а) дескриптивная (позволяет объяснять изучаемые процессы доступно для понимания); б) прогностическая (позволяет предсказывать будущие свойства и состояния исследуемых процессов); в) нормативная (помогает определить, каким должно быть что-либо. Она позволяет не только описать текущее положение дел, но и сформировать идеальный образ или желаемое состояние, основанное на ценностях, интересах и предпочтениях конкретного человека или группы).

В педагогике моделирование может быть: 1) предметным – разработка образцов, отождествляющих пространственно-временные, функциональные, структурные и иные параметры исследуемого объекта; 2) знаковым (информационным) – демонстрация характеристик и признаков объекта с помощью символов, черчения графиков, построения схем; 3) мысленным (к примеру, модель личности выпускника средней общеобразовательной школы, модель личности учителя).

По характеру представления информации выделяют *динамическую* (педагогический процесс в динамике) и *статическую* (определённый срез педагогического процесса, явления) модели. В педагогике понятие «модель» может иметь разные определения. В.И. Писаренко видит её как специально конструируемый объект или процесс (модель несёт информационно-исследовательскую нагрузку, воспроизводит педагогическую реальность и ориентирована на её изучение, анализ и воспроизведение в новых условиях) [2]. И.В. Непрокина характеризует модель как систему объектов или знаков. Согласно мнению автора, модель отражает некоторые важные характеристики оригинальной системы и представляет собой обобщённое представление объекта, основанное на абстрактном практическом опыте [3]. С.В. Китриш определяет суть модели как искусственно

созданный образец. Модель может быть выражена в виде схем, физических конструкций, знаковых форм или формул и, будучи аналогом исследуемого объекта, отображает и воспроизводит в более упрощённой и обобщённой форме структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [4]. И.Н. Овчинникова описывает модель как логически организованную систему компонентов. Она включает в себя цели образования, содержание, проектирование педагогических технологий и управление образовательным процессом, а также учебные планы и программы [5]. По мнению А.Н. Томилина, модель представляет собой аналог оригинала. Она должна иметь сходство с оригиналом, но не повторять его, так как при этом именно моделирование теряет смысл [6].

Все авторы едины во мнении, что свободное моделирование недопустимо. В этом случае оно не дает необходимое представление об оригинале модели, а также не выполняет свои функции.

Согласно взглядам таких авторитетных ученых, как Е.С. Заир-Бек, А.Н. Дахин, Е.А. Лодатко, И.В. Непрокина, В.И. Писаренко и др., конструирование педагогической модели требует соблюдения известного алгоритма, включающего следующую последовательность: изучение опыта в сфере педагогического моделирования; определение цели и вытекающих задач по её достижению; разработка концептуальных идей и положений; определение структуры, функций, зависимостей и стадий моделируемого объекта; выполнение всестороннего анализа построенной модели; её апробация на практике; объективное рассмотрение итогов, обозначение перспектив использования разработанной модели.

Изучение научной литературы подтверждает наличие разнообразных моделей воспитательно-патриотической направленности для работы со студенческой и курсантской молодежью. Среди них наше внимание привлекли: педагогическая модель формирования патриотизма у курсантов морского вуза в условиях города-героя (М.Ю. Корнилова) [7, с. 71]; модель патриотического воспитания студентов в условиях информационного многообразия (А.А. Мирзаев) [8, с. 65]; педагогическая модель патриотического воспитания курсантов на основе культурологического подхода (А.А. Калекин) [9, с. 54]; модель формирования патриотических качеств личности на основе развития критического мышления (М.А. Егоров) [10, с. 15]; модель военно-патриотического воспитания курсантов морского вуза на отечественных спортивных традициях (Н.Е. Хекерт) [11, с. 50]. А.Н. Томилин изучил специфику моделирования патриотического воспитания курсантов морского вуза. На основании проведенного исследования автор констатирует, что работа исследователей и преподавателей по моделированию воспитательно-патриотической деятельности курсантов морского вуза является серьезным, непростым и ответственным процессом. Этот метод используется ими для создания новых моделей, направленных на формирование высокого уровня патриотизма и развития патриотических чувств у учащейся молодежи [12, с. 108–110].

По мнению ученых и педагогов-практиков, эффективность моделирования зависит от теорий и гипотез, на основе которых строится модель, указывающих на адекватность и справедливость разрабатываемой модели.

Произведенный краткий теоретический анализ позволяет приступить к разработке педагогической модели государственно-патриотического воспитания курсантов морского учебного заведения (МУЗ). Структурно модель содержит пять блоков: *концептуально-целевой* (цель, задачи, концептуальные основы); *методологический* (методологические подходы и принципы); содержательно-технологический (педагогические условия, целевая программа, педагогическая технология); *блок этапов и функций* (этапы, функции); *критериально-оценочный* (критерии, уровни, результат) (рис. 1).

Интеграция и взаимодействие сформированных блоков данной педагогической модели обеспечивают успешное её функционирование, достижение поставленной цели и получение запланированного результата.

Рассмотрим функциональность каждого компонента и ключевые принципы разработанной модели.

Концептуально-целевой блок предназначен для объективного определения стратегических ориентиров: цели, задач, методологии исследования, результата. Он отражает социальный заказ и требования участников воспитательного процесса (Российского государства, социума, морского учебного заведения, личности курсанта). Блок фокусирует внимание на концептуальных основах и стратегических целях модели. Детальное описание концептуальных основ приведено в публикациях автора: «Концепция и стратегии государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи» [13], «Государственно-патриотическое воспитание курсантов морского вуза на основе конструктивного подхода» [14]. Ведущая идея концепции: морские учебные заведения призваны взрастить новое поколение моряков – патриотов-государственников, верных, надежных, преданных Отечеству, осознающих государственную роль, свою потребность стране и народу, личную и профессиональную ответственность перед ними и стремящихся к совершенству в профессии, чтобы достойно служить на транспортных судах и приносить пользу России.

В педагогике цель понимается как предвосхищаемый результат, который задает направление всей педагогической работе, определяя, какие методы, содержание и формы обучения будут использоваться, и как они будут сочетаться [15]. Главными атрибутами цели являются: а) образ желаемого будущего, б) наличие мотивации и стремления к его воплощению, в) определённый временной интервал.

Цель государственно-патриотического воспитания курсантов базируется на концептуальных основах, которые определяют перспективу развития, приоритетные направления, цели, задачи, критерии оценивания и механизмы воспитания.

С учетом выполненного теоретического анализа сформулируем более развернуто *цель предлагаемой модели*: привитие курсантам чувства государственного патриотизма, формирование государственной и профессиональной ответственности, готовности к самоотверженному служению Отечеству, ориентации в последующей деятельности на защиту и укрепление национальных интересов России.

Вытекающие задачи: формирование каждого курсанта как патриота-государственника, чьи помыслы и устремления направлены на добросовестную и верную службу российскому государству и российскому народу как священных и благородных компонентов Отечества; формирование целостной системы знаний о российском государстве, его истории, культуре, традициях и бережного отношения к ним; превращение чувства государственной ответственности во внутреннее убеждение молодого гражданина-патриота; морально-нравственное развитие: закрепление высоко моральных качеств и гуманистических ценностей; утверждение в сознании каждого курсанта, что защита российского демократического государства и Отечества – это единая и священная задача россиян. Не будет государства – не будет и России; формирование умений рефлексии и оценки собственной деятельности по воспитанию себя как патриота-государственника.

Методологический блок модели предназначен для определения теоретических подходов, которые служат базой для разработанной модели. Таковыми выбраны системно-деятельностный, аксиологический, синергетический, личностно ориентированный, средовой. Они отражают специфику государственно-патриотического воспитания и дают возможность верно определить место определённого компонента в воспитательно-патриотическом процессе. Приведем краткую характеристику каждого из выбранных подходов.

Системно-деятельностный подход известен с 1985 года. Он введен в научный оборот такими учеными, как А.Н. Сухов и А.Г. Асмолов. Подход объединяет научные положения системного (Л. фон Берталанфи, А.А. Богданов, Э.Г. Юдин и др.) и деятельностного (научная школа А.Н. Леонтьева) подходов. Подход предусматривает: а) организацию учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности курсанта; б) ориентацию на развитие личности курсанта на основе усвоения универсальных учебных действий, позна-

Социальный заказ	
Концептуально-целевой блок	*Цель*: ГПВ (гражданско-патриотическое воспитание) курсантов морских учебных заведений. Совокупность *задач*, направленных на достижение цели. Концептуальные основы ГПВ курсантов МУЗ. *Ведущая идея*: формирование каждого курсанта МУЗ как патриота-государственника, стремящегося овладеть профессией морского специалиста и добросовестно работать на транспортных судах морской отрасли России
Методологический блок	*Подходы*: системно-деятельностный, аксиологический, синергетический, личностно ориентированный, средовой. Комплекс *принципов* ГПВ курсантов
Содержательно-технологический блок	Совокупность *педагогических условий*, влияющих на ГПВ. *Целевая программа* «Курсант – патриот-государственник России». *Модули ЦП*: вводный; теоретический; деятельностный; культурно-досуговый; рефлексии и самовоспитания. Педагогическая технология ГПВ курсантов морского вуза
Блок этапов и функций	*Этапы*: начальный (первичная диагностика); обучения и воспитания (изучение авторской целевой программы); финальный (итоговая диагностика). Комплекс *функций* ГПВ
Критериально-оценочный блок	Критерии: когнитивный; ценностный; деятельностный. Уровни: элементарный; посредственный, оптимальный

Рис. 1. Педагогическая модель государственно-патриотического воспитания курсантов морских учебных заведений

ния и освоения мира; в) формирование и развитие комплекса качеств личности, соответствующих современным требованиям социума и государства; г) учет индивидуальных свойств и качеств каждого курсанта; д) разнообразие индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального развития обучающегося и др.

Применительно к теме исследования системно-деятельностный подход требует: воспитания и развития патриотических качеств курсанта; ориентации на результаты образования и воспитания; определения приоритетным направлением деятельности личностное развитие курсанта как компетентного профессионала морской отрасли и патриота-государственника; учета индивидуальных особенностей в процессе государственно-патриотического воспитания; использования потенциала индивидуальных воспитательных траекторий патриотической направленности.

Аксиологический подход в педагогике – это философско-педагогическая стратегия, которая рассматривает воспитание как процесс трансляции и формирования комплекса ценностей, обеспечивающего развитие личности, её социальную адаптацию и профессиональное самоопределение. Сущность подхода заключается в признании ценностей как базового элемента образовательного и воспитательного процесса. Ценности выступают как: а) содержательная основа воспитания (что считать важным, позитивным, достойным и значимым); б) критерий оценки поведения и поступков (определение правильного и ошибочного); в) мотивирующий фактор (выбор жизненного пути, профессии и социального поведения) [16].

Основные требования подхода к ГПВ курсантов:

– рассмотрение курсанта как наивысшей ценности социума, самоцели общественного развития;

– признание и реализация в социуме ценностей человеческой жизни, ценностей образования и воспитания, ценности государства как формы существования Отечества, Родины, ценностей патриотизма и патриотического воспитания;

– приобщение молодых поколений будущих морских специалистов к отечественным национальным ценностям и традициям;

– обеспечение должной организации учебно-воспитательной деятельности, которая обеспечивала бы освоение курсантами ценностей общечеловеческой и российской культур, отечественной патриотической сферы и формирование на их основе позитивных ценностных ориентаций патриотической направленности как руководство к действиям и поведению.

Синергетический подход. У истоков его зарождения и становления стояли западные ученые Р.Б. Фуллер, И. Забуский, Г. Хакен, И. Пригожин и др. Весомую лепту в развитие подхода внесли россияне С.П. Курдюмов, С.Ю. Малков, Н.Н. Моисеев, А.А. Самарский, Д.С. Чернавский и др. Идея синергетики (теории самоорганизации) заключается в том, что хаос – это не конец, а начало: именно в моменты нестабильности, когда старые структуры рушатся, открываются новые возможности для развития.

В педагогике синергетический подход стал пробивать себе дорогу в конце XX века. Этому достижению мы обязаны советскому и российскому учёному-педагогу Н.М. Таланчуку (1936–1999), который считается действительным основоположником системно-синергетической педагогической теории. Данная теория основывается на законах и закономерностях самоорганизации и саморазвития образовательных систем. Различные аспекты подхода осветили в своих научных трудах В.А. Аршинов, А.М. Байбикова, А.В. Гвоздева, В.А. Игнатова, Е.Н. Князева, Г.Г. Малинецкий и другие.

Отечественные педагоги рассматривают синергетический подход как методологическое направление, которое рассматривает образовательный процесс как нелинейную, сложную и самоорганизующуюся систему. С позиций данного подхода воспитание есть самоорганизующийся процесс, протекающий неоднозначно, разнообразно. В нем присутствуют упорядоченность и хаос, предсказуемость и стихийность, целенаправленность и нелинейность и прочие элементы, но при этом подчиняющийся внутренним законам самоорганизации. Он направлен на создание условий для активного участия учащихся в учебном процессе, развитие их творческих способностей и критического мышления [17].

Вытекающие требования к организации государственно-патриотического воспитания курсантов: а) система ГПВ должна быть открытой для взаимодействия с информационно-образовательной и воспитательной средами университета и позволять адаптироваться к возможным изменениям; б) конструктивное взаимодействие всех компонентов системы (курсанты, преподаватели, организаторы воспитательной работы, командиры курсантских рот, структуры университета); в) взаимосвязанность элементов системы ГПВ, скоординированность и синхронизированность которых должны обеспечить эффективную воспитательно-патриотическую деятельность; г) многовариантность (альтернативность) выбора (создаёт возможность индивидуальной траектории, самостоятельность выбора в патриотическом воспитании).

Личностно ориентированный подход в педагогике – это методологическая ориентация, при которой центром образовательного процесса становится личность учащегося, личность воспитанника. В отличие от традиционных методов, ориентированных на усвоение фиксированного объёма знаний, этот подход учитывает индивидуальные особенности, интересы, потребности и склонности каждого учащегося. Подход разработан И.С. Якиманской, В.В. Сериковым, Е.В. Бондаревской и другими исследователями. Цель подхода – всестороннее развитие личности обучающегося, формирование его индивидуальности, раскрытие активного творческого потенциала [18].

Требования подхода к организации ГПВ курсантов: а) курсант должен стать активным участником процесса патриотического воспитания, а не рядовым и пассивным участником проводимых мероприятий; б) предусмотреть опору на имеющийся опыт курсантов, что поможет им лучше освоить новые знания и сформировать комплекс патриотических компетенций, навыков и умений; в) обеспечить баланс индивидуальной и совместной воспитательно-патриотической деятельности (обогащает практику как самостоятельной, так и групповой деятельности каждого курсанта, расширяет диапазон коммуникации и участия в разнообразных патриотических и волонтерских мероприятиях с сокурсниками); г) организовать обучение и воспитание в зоне ближайшего развития, что позволит курсантам активизировать процесс собственного становления как патриота-государственника, перенять личный опыт своих одногруппников; д) реализовать дифференцированный подход к курсантам в процессе ГПВ с учетом их индивидуальных особенностей.

Средовой подход разработан Л.И. Новиковой, Ю.С. Мануйловым, В.И. Слободчиковым и другими. Средовой подход в педагогике основан на создании образовательной среды, которая открывает перед воспитанником широкие возможности для развития. Эта среда, наполненная культурными ценностями, позволяет ему раскрыть свой потенциал, найти себя и достичь личностного роста. Особая организация среды обеспечивает её эффективное влияние на формирование личности. Это достигается за счёт: а) включения в среду элементов культуры: правил поведения, этических норм, предметов быта и произведений искусства, которые специальным образом выделяются и включаются в доступную деятельность; б) создания условий для оптимизации процесса взаимовлияний в системе «ребёнок – среда»: приближения объекта к ребёнку, наличия доступного правила пользования объектом, обеспечения удобной позы, маршрута передвижения. Цель подхода – создать воспитывающую среду, которая позволяет целенаправленно использовать способности и возможности каждого воспитанника для его всестороннего развития.

Требования средового подхода к организации и проведению ГПВ курсантов: а) формирование благоприятной социальной и образовательной среды (необходимо создать условия, которые будут вдохновлять курсантов на развитие патриотических и гражданских ценностей, побуждать их к самосовершенствованию и свободному выражению своих патриотических чувств); б) постепенное вовлечение курсантов в воспитательный процесс и активное участие в мероприятиях (требует поэтапного включения в подготовку и непосредственного участия в воспитательных событиях, у курсантов будет формироваться осознанное отношение к патриотизму, развиваться их готовность к соответствующим действиям. Это также способствует укреплению коллектива, налаживанию взаимоотношений между курсантами, созданию позитивного настроя и повышению мотивации к успешному выполнению учебных, воспитательных и служебных обязанностей); в) опора на примеры героического и нравственного наследия прошлых поколений (важно использовать опыт предыдущих поколений, ориентируясь на идеи и достижения выдающихся русских полководцев, а также на примеры самоотверженности и героизма российских военнослужащих, которые посвятили свою жизнь защите Отечества. Это помогает курсантам понять ценность служения Родине); г) синхронизированное взаимодействие между преподавателями, воспитателями вуза и внешними организациями (необходимо наладить слаженную совместную работу преподавательского и воспитательного состава учебного заведения с представителями общественных организаций, ветеранских объединений и творческих научных коллективов); д) интеграция содержания учебных предметов, в том числе гуманитарных и правовых дисциплин, воспитательного потенциала специальных и конвенционных дисциплин, разработанных с учётом новых информационных технологий [19].

При проведении ГПВ курсантов следует руководствоваться сводом принципов (табл. 1).

Содержательно-технологический блок модели посвящен созданию системы и практическому воплощению государственно-патриотического воспитания курсантов. Он основывается на интеграции трех ключевых элементов: целевой программы, педагогических условий и технологий воспитательно-патриотической деятельности. Важным элементом блока является совокупность педагогических условий (предназначены для усиления внешнего влияния на процесс ГПВ и обеспечения эффективности управления воспитательно-патриотической деятельностью). Для проводимого исследования выбраны следующие педагогические условия: а) конструирование в высшем учебном заведении информационно-воспитательной среды государственно-патриотической направленности (позволяет сформировать у курсантов государственно-патриотическое мировоззрение, укреплять патриотические чувства и качества обучающихся) [20]; б) развитие у курсантов мотивации к становлению патриотами-государственниками (способствует осознанию ими своего места и степени вовлеченности в укрепление государства и его оборону; стимулирует мотивацию к патриотически направленной деятельности, в которой курсанты могут быть активными участниками, инициаторами, организаторами и пропагандистами); в) опора на традиционные государственные и многовековые национальные духовно-нравственные ценности (обеспечивает привитие курсантам позитивно-патриотических ценностных ориентаций и комплекса патриотических качеств); г) стимулирование участия курсантов в

Таблица 1

Принципы ГПВ курсантов

Принцип	*Краткая характеристика*
Научности	Требует строгой опоры на современные достижения науки
Гуманизма	Означает ориентацию на человеколюбие, справедливость, уважение к личности, толерантности
Государственности	Призывает к учету требований и интересов государства, их первичности перед меркантильными, исключение корыстности
Активности	Предусматривает настойчивость и разумную инициативу в трансформации мировоззрения и ценностных установок молодёжи, ориентированных на государственные и национальные интересы России
Непрерывности	Предполагает преемственность между всеми ступенями и этапами воспитательного процесса на уровне целей, задач, содержания, методов и средств
Использование государственных традиций	Требует изучения истории и традиций государства, народа, армии и флота; помогает курсантам понять их значение, ценность и силу, формируют желание им следовать в жизни и деятельности
Вовлечение курсантов в разнообразную патриотическую деятельность	Способствует гармоничному развитию личности и подготавливает их к успешному функционированию в социокультурной среде. Таковыми видами деятельности могут быть: общественно-политическая, волонтерская, творческая, социально-преобразующая и др.

разнообразной воспитательно-патриотической деятельности государственной направленности (содействует повышению интереса курсантов к данному виду патриотического воспитания, активизирует их участие в ГПВ и повышение уровня патриотизма) [21]; д) использование потенциала рефлексии в процесс воспитания патриотизма (направлен на совершенствование рефлексивной компетентности и освоение методологии рефлексии, систематизацию практики её применения в ходе ГПВ) [22].

Таблица 2

Компоненты педагогической технологии ГПВ курсантов МУЗ

Компонент	*Краткое содержание*
Цель	Формирование курсантов как патриотов-государственников
Задачи	Привитие курсантам государственно-патриотического мировоззрения, сознания и убеждения; формирование государственно-патриотической позиции; изучение истории и традиций государства; воспитание уважения к государственным символам: гербу, гимну и флагу Российской Федерации; основательное овладение государственными и национальными ценностями и формирование на их основе личных патриотических ценностных ориентаций; привитие готовности к защите интересов государства, его безопасности, суверенитета и территориальной целостности
Содержание	Разработка и реализация целевой программы «Курсант – патриот-государственник России»
Алгоритм деятельности	Преподавателя: целеполагание, планирование, мотивация, совместная деятельность, рефлексия, коррекция. Курсанта: овладение целевой программой; усвоение опыта ГПВ; формирование: патриотических ценностных ориентаций; государственно-патриотической позиции; патриотических качеств; готовности к защите Отечества в мирное и военное время
Методы	Формирования личностного сознания; формирования опыта, организации работы и общественного поведения личности; мотивации, стимулирования деятельности и поведения личности; контроля, самооценки и самоконтроля
Приемы	По направленности воздействия на сферу личности (направленные на формирование знаний, взглядов, оценок, убеждений личности, на формирование привычек, стереотипов поведения). По созданию условий для проявления инициативы (создание равных условий для проявления инициативы всеми учащимися)
Средства	Материальной и духовной культуры
Формы	Рассказ, беседа, лекция, диспут, приучение, создание воспитывающих ситуаций, требования, инструктаж, демонстрация, иллюстрация, соревнования, познавательные игры, воздействие эмоционального характера, поощрение и наказание

Основным элементом блока является *целевая программа* «Курсант – патриот-государственник России», структурно состоящая из следующих модулей: *вводный* (обеспечивает общее ознакомление курсантов с целью, задачами, содержанием программы, выделенным временем на её изучение, особенностями процесса обучения и воспитания, формами контроля и аттестации); *теоретический* (позволяет овладеть курсантам сущностью и спецификой государственного патриотизма и государственно-патриотического воспитания); *деятельностный* (направлен на вовлечение курсантов в многообразные виды деятельности государственно-патриотической направленности); *культурно-досуговый* (проведение мероприятий, способствующих развитию государственно-патриотического сознания и понимания общественно-политических процессов); *рефлексии и самовоспитания* (предоставление курсантам возможности осмыслить значение самовоспитания и научиться применять его на практике для непрерывного личностного и профессионального роста, укрепляя свою роль как патриота и государственника).

Педагогическая технология ГПВ курсантов морского учебного заведения включает в себя ряд компонентов, направленных на формирование у молодых людей чувства долга перед Родиной, уважения к государству и готовности к защите его ценностей, суверенитета и территориальной целостности (табл. 2).

Блок этапов и функций (этапы, функции) предназначен для систематизации процесса обучения, обеспечивая его эффективность и достижение поставленных целей. Он включает следующие ключевые аспекты: 1) этапы педагогической модели: а) *начальный* (первичная диагностика); б) *обучения и воспитания* (изучение целевой программы); в) *финальный* (итоговая диагностика, коррекция и совершенствование целевой программы); 2) функции блока: а) *целеполагания* (формулировка конкретных результатов, которые должны быть достигнуты); б) *системности* (обеспечение целостности образовательного и воспитательного процесса через взаимосвязь этапов); в) *познавательная* (обеспечение передачи знаний и практических навыков, а также управление информационными ресурсами в вузе с целью реализации программы ГПВ курсантов); д) *воспитательная* (включение курсантов в различные виды деятельности патриотической направленности); е) *развивающая* (формирование способности политического и критического мышления, умения осмысливать каждое явление с государственно-патриотической позиции); ж) *диагностическая* (обеспечивает информацией для определения перспективы формирования патриотизма и патриотических качеств курсантов); *з) адаптивности* (создает возможность модификации модели под потребности аудитории или изменения среды); и) *оценочно-результативная* (разработка инструментария для оценки уровня развития государственно-патриотических качеств курсантов вуза); к) *прогнозирования* (предвидение эффектов обучения и рисков).

Критериально-оценочный блок предназначен для оценки результатов процесса и его эффективности, которые соотносятся с целью и задачами. В интересах исследования нами выбраны три критерия: а) *когнитивный* (позволяет оценить уровень системы знаний, умений и навыков курсантов в сфере патриотизма и ГПВ); б) *ценностный* (указывает на глубину усвоения курсантом фундаментальных государственных и социальных ценностей, проблем и приоритетов); в) *деятельностный* **(**предполагает, что знания о государственном патриотизме и ГПВ реализуются в конкретных поступках и действиях курсантов). Применение уровневого подхода дает возможность основательной оценки результативности ГПВ по следующим уровням: элементарный (низкий), посредственный (средний) и оптимальный (высокий).

Разработанная модель обладает конструктивно-творческим характером, так как она направлена на созидательную практическую воспитательно-патриотическую деятельность и предусматривает получение определённого, заранее задуманного реального результата – курсанта патриота-государственника с государственно-патриотической позицией, потребной для повседневной и будущей профессиональной деятельности.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что педагогическое моделирование важный и потребный метод. Оно содействует: а) расширению кругозора курсантов, углублению их понимания роли государства в сохранении России и ее места на мировой арене; б) повышению мотивации курсантов к службе, соответствующей государственным интересам, и формированию у них стремления добросовестно и результативно выполнять свои обязанности перед страной; в) подготовке курсантов к активной государственно-патриотической деятельности. Они обучаются службе в морской отрасли государства, защите национальных интересов, суверенитета и границ, включая применение оружия в военное время; г) стимулированию профессионального развития и самоопределения курсантов. У них формируется целостное восприятие мира и осознание ценности реальности.

Проведенные теоретические изыскания, их анализ и последующее определение комплекса методологических инструментов способствовали разработке новой педагогической модели. Ее успешная реализация возможна только при соблюдении следующих условий: опоры на отечественные научно-педагогические достижения, опоры на потенциал государственных традиций, применения традиционных и инновационных педагогических методов, активного проведения целенаправленной воспитательной работы.

Результаты исследования обладают оригинальностью, а также имеют научную новизну, теоретическую и прикладную ценность. Материалы и выводы по этой теме могут быть востребованы учёными и исследователями, преподавателями высшей и средней профессиональной школы, организаторами патриотического воспитания учащейся молодёжи для проведения научных изысканий и организации воспитательно-патриотической работы. Перспективным направлением данного исследования является выбор и обоснование совокупности потребных педагогических условий.

Библиографический список

1. Томилина С.Н. Сущность и компоненты государственно-патриотического воспитания курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 5–8.
2. Писаренко В.И. Педагогические модели: типология и особенности. *Проблемы современного образования*. 2024; № 1: 58–76.
3. Непрокина И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования. *Теория и практика общественного развития*. 2013; № 7: 61–64.
4. Китриш С.В. *Понятие модели. Моделирование в социально-педагогических науках*. Available at: https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/ 2016/12/21/modelirovanie-v-sotsialno-pedagogicheskih-naukah
5. Овчинникова И.Н. *Личность современного преподавателя ДШИ*. Available at: https://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2016/09/22/lichnost-sovremennogo-prepodavatelya-dshi
6. Томилин А.Н. Особенности моделирования процесса патриотического воспитания курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 108–110.
7. Корнилова М.Ю. *Патриотическое воспитание учащихся морского вуза в условиях города героя*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2017.
8. Мирзаев А.А. *Военно-патриотическое воспитание курсантов морского вуза в условиях информационного многообразия*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2021.
9. Калекин А.А. *Воспитание патриотизма у курсантов военного вуза на основе культурологического подхода*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2021.
10. Егоров М.А. *Формирование патриотических качеств военнослужащих на основе развития критического мышления*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2020.
11. Хекерт Н.Е. *Воспитание патриотизма у курсантов морского вуза на отечественных спортивных традициях*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2025.
12. Томилин А.Н. Особенности моделирования процесса патриотического воспитания курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 108–110.
13. Томилина С.Н. *Концепция и стратегии государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. Ф.Ф. Ушакова, 2018.
14. Томилина С.Н. Государственно-патриотическое воспитание курсантов морского вуза на основе конструктивного подхода. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 4 (112): 43–47.
15. Зайцева О.А. *Характеристика педагогических целей*. Available at: https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2018/04/21/soobshchenie-harakteristika
16. Иванова В.М., Байканова М.М. Аксиологический подход в реализации программ воспитания в условиях цифровой трансформации образования. *Студенческий научный форум:* материалы XVII Международной студенческой научной конференции. Available at: https://scienceforum.ru/2025/article/2018038207
17. Байбикова А.М. *Синергетический подход в воспитании: как хаос помогает расти*. Available at: https://www.b17.ru/article/631203/
18. Зникина Л.С. Методологические подходы к формированию гражданско-патриотической позиции будущих выпускников вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 53–56.
19. Томилина С.Н. Методологические подходы к системной организации процесса формирования патриотизма у современной молодежи. *Человек и образование*. 2018; № 4: 49–53.
20. Томилина С.Н. К вопросу о государственно-патриотическом воспитании курсантов морского вуза. *Проблемы и перспективы развития образования*: материалы VI Международной научной конференции. Пермь: Меркурий, 2015: 266–270. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7668/
21. Томилин А.Н. Активизация практики применения метода педагогического стимулирования студентов вуза. *Человек и образование*. 2023; № 1: 131–137.
22. Томилин А.Н. Государственный патриотизм: сущность, определение, особенности, значение. *Вестник ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2025; № 2 (50): 89–92.

References

1. Tomilina S.N. Suschnost' i komponenty gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 5-8.
2. Pisarenko V.I. Pedagogicheskie modeli: tipologiya i osobennosti. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2024; № 1: 58-76.
3. Neprokina I.V. Metod modelirovaniya kak osnova pedagogicheskogo issledovaniya. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2013; № 7: 61-64.
4. Kitrish S.V. *Ponyatie modeli. Modelirovanie v social'no-pedagogicheskih naukah*. Available at: https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/ 2016/12/21/modelirovanie-v-sotsialno-pedagogicheskih-naukah
5. Ovchinnikova I.N. *Lichnost' sovremennogo prepodavatelya DShI*. Available at: https://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2016/09/22/lichnost-sovremennogo-prepodavatelya-dshi
6. Tomilin A.N. Osobennosti modelirovaniya processa patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 108-110.
7. Kornilova M.Yu. *Patrioticheskoe vospitanie uchaschihsya morskogo vuza v usloviyah goroda geroya*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2017.
8. Mirzaev A.A. *Voenno-patrioticheskoe vospitanie kursantov morskogo vuza v usloviyah informacionnogo mnogoobraziya*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2021.
9. Kalekin A.A. *Vospitanie patriotizma u kursantov voennogo vuza na osnove kul'turologicheskogo podhoda*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2021.
10. Egorov M.A. *Formirovanie patrioticheskih kachestv voennosluzhaschih na osnove razvitiya kriticheskogo myshleniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2020.
11. Hekert N.E. *Vospitanie patriotizma u kursantov morskogo vuza na otechestvennyh sportivnyh tradiciyah*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2025.
12. Tomilin A.N. Osobennosti modelirovaniya processa patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 108-110.
13. Tomilina S.N. *Koncepciya i strategii gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya uchaschejsya molodezhi*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. F.F. Ushakova, 2018.
14. Tomilina S.N. Gosudarstvenno-patrioticheskoe vospitanie kursantov morskogo vuza na osnove konstruktivnogo podhoda. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 4 (112): 43-47.
15. Zajceva O.A. *Harakteristika pedagogicheskih celej*. Available at: https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2018/04/21/soobshchenie-harakteristika
16. Ivanova V.M., Bajkanova M.M. Aksiologicheskij podhod v realizacii programm vospitaniya v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Studencheskij nauchnyj forum:* materialy XVII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. Available at: https://scienceforum.ru/2025/article/2018038207
17. Bajbikova A.M. *Sinergeticheskij podhod v vospitanii: kak haos pomogaet rasti*. Available at: https://www.b17.ru/article/631203/
18. Znikina L.S. Metodologicheskie podhody k formirovaniyu grazhdansko-patrioticheskoj pozicii buduschih vypusknikov vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 53-56.
19. Tomilina S.N. Metodologicheskie podhody k sistemnoj organizacii processa formirovaniya patriotizma u sovremennoj molodezhi. *Chelovek i obrazovanie*. 2018; № 4: 49-53.
20. Tomilina S.N. K voprosu o gosudarstvenno-patrioticheskom vospitanii kursantov morskogo vuza. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya*: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Perm': Merkurij, 2015: 266-270. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7668/
21. Tomilin A.N. Aktivizaciya praktiki primeneniya metoda pedagogicheskogo stimulirovaniya studentov vuza. *Chelovek i obrazovanie*. 2023; № 1: 131-137.
22. Tomilin A.N. Gosudarstvennyj patriotizm: suschnost', opredelenie, osobennosti, znachenie. *Vestnik GMU imeni admirala F.F. Ushakova*. 2025; № 2 (50): 89-92.

Статья поступила в редакцию 09.10.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-14-20

Pankina S.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: sipankina@mail.ru*
Khekert E.V., *Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
Amineva E.H., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: elika-11@mail.ru*

ORGANIZING STUDENTS' RESEARCH WORK WITHIN THE FRAMEWORK OF PROJECTS CONTRIBUTING TO THE DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS. The paper examines a pressing issue in modern higher education: enhancing student participation in learning, research, and scientific research. The article explores the specifics of integrating mathematical models into the educational process and developing methods for organizing student research activities. The authors identify stages of a comprehensive study of mathematical models and identify the research skills developed at each stage. This helps develop students' ability to inde-

pendently conduct scientific research and apply their acquired knowledge in practice. The objective of the paper is to develop students' research skills by integrating learning, research, and scientific activities in the creation of mathematical models. The practical value of this study lies in the creation of an effective organization for student research projects that foster research skills and strengthen motivation for continuous professional growth.

Key words: **educational and research activities, scientific research activities, mathematical model, modeling**

***С.И. Панькина**, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: sipankina@mail.ru*
***Е.В. Хекерт**, д-р техн. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
***Е.Х. Аминева**, канд. физ.-мат. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: elika-11@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПРОЕКТОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ

Данная работа посвящена одному из актуальных направлений современного высшего образования – активизации участия студентов в учебной, исследовательской и научно-исследовательской деятельности. Статья посвящена изучению специфики внедрения математических моделей в образовательный процесс и разработке методов организации научно-исследовательской деятельности студентов. Авторами выделены этапы комплексного изучения математических моделей, а также определены исследовательские умения, формируемые на каждом этапе. Это способствует развитию у студентов навыков самостоятельного проведения научных исследований и практического применения полученных знаний. Цель работы – разработка методов формирования исследовательских умений посредством интеграции учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов при построении математических моделей. Научная новизна исследования состоит в разработке методов организации научно-исследовательской деятельности студентов и в выделении этапов комплексного изучения математических моделей.

Ключевые слова: **учебно-исследовательская деятельность, научно-исследовательская деятельность, математическая модель, моделирование, исследовательские навыки студентов, формирование исследовательских умений**

Внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) стало важным этапом реформирования образовательной системы, в частности, касающегося инженерного образования. Компетентностный подход, положенный в основу новых стандартов, существенно пересмотрел требования к подготовке инженерных кадров в России. Сегодня основной задачей становится формирование у будущих специалистов не только профессиональных знаний, но и способности к исследовательской деятельности, умению проводить научные исследования, уверенно, аргументированно выдвигать и доказывать гипотезы.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО, первостепенной задачей морских вузов является создание инновационной образовательной среды, обеспечивающей высокое качество профессиональной подготовки будущих специалистов. Ключевым аспектом формирования у курсантов необходимых умений и навыков для становления квалифицированными кадрами морской отрасли является внедрение исследовательской и научно-исследовательской деятельности в учебный процесс. Улучшение образовательных подходов и качества подготовки напрямую связано с повышением безопасности морских судов и экипажей, а также с обеспечением экономической эффективности морских перевозок.

Совершенствование концепции математического образования курсантов в процессе профессиональной подготовки в морском вузе является актуальным в свете тех задач, которые решает любой вуз по обеспечению эффективной и качественной подготовки дипломированных специалистов инженерно-технического профиля.

Согласно федеральным государственным стандартам, выпускники морских вузов должны обладать фундаментальными познаниями в области математики, владеть методами решения прикладных задач путем научного анализа, моделирования и последующей интерпретации результатов, применять полученные знания на практике в рамках научных исследований и решать поставленные перед ними профессиональные задачи с применением математической науки [1].

Проблема повышения качества подготовки студентов инженерных специальностей приобретает особую значимость, поскольку одной из ключевых задач высшего образования является активное вовлечение учащихся в научно-исследовательскую деятельность, что поможет сохранить авторитет ведущих российских научных школ на мировой арене, а также сформировать новое поколение исследователей, способных отвечать на вызовы и потребности инновационной экономики знаний [2].

Актуальность исследования обусловлена наличием ряда ключевых противоречий:

– между необходимостью формирования у студентов профессиональных компетенций и навыков, востребованных современным рынком труда, и способностью эффективно применять полученные знания в реальной профессиональной деятельности;

– между потребностью в комплексном развитии личности студента путем вовлечения в научные исследования и творческую деятельность и включением в образовательный процесс элементов проектной и исследовательской деятельности, направленных на решение реальных производственных задач;

– между внедрением современных инновационных технологий и передовых образовательных методов в учебный процесс и в связи с этим необходимым постоянным профессиональным ростом и повышением квалификации преподавателей.

Целью данной работы является разработка методов формирования исследовательских умений в рамках интеграции учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов при построении математических моделей.

Основные задачи исследования:

– изучение вопроса связи между учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельностью в рамках одного экономического проекта;

– рассмотрение метода моделирования как одного из методов исследовательской деятельности;

– описание организации исследовательской деятельности при построении математической модели экономического проекта.

Научная новизна данной статьи заключается в разработке методов организации научно-исследовательской деятельности студентов и в выделении этапов комплексного изучения математических моделей.

Теоретическая значимость заключается в систематизации и обосновании этапов полноценного исследования математической модели, направленных на формирование исследовательских умений.

Практическая значимость обусловлена созданием методики организации исследовательской деятельности студентов, способствующей формированию комплекса исследовательских умений, готовности к инновациям и непрерывному профессиональному росту.

Ключевым признаком исследовательской деятельности (ИД) студентов выступает проявление в ходе ее осуществления новообразований: знаний, умений, творческих способностей личности. Максимов Ю.А. в своей работе [3] отмечает, что важно обеспечить не только глубокую профессионально-предметную подготовку студентов по избранной специальности, но и сформировать базовые компетенции, охватывающие все ключевые направления их будущей профессиональной деятельности. Наиболее эффективным способом достижения этих целей является вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу в процессе обучения. Такой подход углубляет теоретические знания, развивает критическое мышление, умение анализировать и применять полученную информацию, способствует формированию самостоятельности и творческого подхода к решению профессиональных задач.

В научных источниках часто проводят сопоставление понятий «учебно-исследовательская деятельность» (УИД) и «научно-исследовательская деятельность» (НИД) студентов. При этом учебно-исследовательская деятельность ориентирована на освоение субъективно новых для учащегося знаний в процессе обучения, тогда как научно-исследовательская деятельность связана с получением принципиально новых знаний, раскрывающих объективные закономерности явлений и процессов.

Учебно-исследовательская деятельность организуется преподавателем при изучении дисциплин на основе косвенного управления, когда перед курсантом ставится ряд заданий исследовательского характера и преподавателем даются ориентиры в виде указания действий. В своей работе Галиуллина Ф.Ш. [4] отмечает, что при выполнении исследовательских заданий в учебном процессе студенты приобретают навыки анализа и постановки задач, поиска информации и синтеза знаний. Это способствует развитию как общих, так и специализированных научных умений, умения проводить исследования и обобщать их результаты, формированию критического мышления и творческого потенциала, необходимых будущему специалисту.

Ипполитова Н.В. и Стерхова Н.С., рассматривая понятие научно-исследовательской деятельности студентов, определяют её как специфический вид деятельности, нацеленный на получение новых знаний [5]. При этом такая деятельность должна обеспечивать возможность открытия объективно новых научных

Таблица 1

Сравнение разных видов деятельности в решении задач

	УД	*УИД*	*НИД*
Деятельность преподавателя	Непосредственное управление: постановка задачи, подбор заданий, контроль всех этапов выполнения задания	Косвенное управление: постановка цели задачи и определенных заданий	Консультационное управление: необходимые рекомендации и анализ окончательной работы
Деятельность студентов	Работа под руководством и контролем преподавателя всех этапов решения задачи	Исходя из целей заданий самостоятельное нахождение путей оптимальных решений, анализ выполнения поставленной задачи	Поиск проблемы, постановка целей и задач, нахождение оптимального решения, анализ и корректировка, прогноз результатов исследования
Результат деятельности	Освоение аналитических, алгоритмических, поисковых навыков работы	Развитие творческих способностей, критического мышления, формирование поисковых и исследовательских умений и навыков деятельности	Развитие самостоятельности, активности, самосовершенствования. Получение нового знания, новой информации

данных, имеющих важное значение для развития как педагогической науки, так и её практического применения.

В работе [6, с. 100] автором отмечается, что «совершенствование существующих и поиск новых форм научно-исследовательских работ студентов, выполняемых во внеучебное время, является важным направлением активизации НИД студентов».

В своей работе Петрова С.Н. определяет научно-исследовательскую деятельность студентов как «выполнение творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающим наличие основных этапов исследования в научной сфере (постановка проблемы, изучение теории, сбор материала, его анализ и обобщение, подбор методик исследования, практическое овладение ими, подведение итогов)» [7, с. 174].

Под научно-исследовательской деятельностью мы будем понимать деятельность студентов, представляющую собой комплекс методов и средств самостоятельного решения инженерно-технических или научно-исследовательских задач, результатом которой является получение новой информации или нового знания.

Рассмотрим условные сходства и различия в понятиях УД, УИД, НИД (табл. 1).

В нашем исследовании отношения между УИД и НИД можно представить как две пересекающиеся области, в которых присутствуют общие черты. Пересечение этих сфер демонстрирует, что в процессе учебных исследований студенты осваивают методы, характерные для научной работы, что развивает их исследовательские навыки. Одновременно НИД базируется на фундаментальных знаниях и умениях, приобретённых в учебном процессе. Таким образом, между УИД и НИД существует тесная взаимозависимость и взаимное дополнение, что отражает комплексный подход к изучению и пониманию исследуемых явлений.

В математике моделирование выступает как эффективный инструмент, позволяющий трансформировать комплексные процессы, явления или системы в более простые, но при этом достаточно точные и наглядные образы. Такой подход значительно упрощает для студентов процесс понимания и освоения учебного материала. В образовательной практике вуза использование метода моделирования направлено на развитие у учащихся аналитического мышления, формирование навыков выявления взаимосвязей между элементами изучаемых объектов и прогнозирования последствий конкретных действий.

Математическая модель задачи – это формальное описание реальной ситуации или процесса с помощью математических объектов (чисел, переменных, функций, уравнений, неравенств и т. д.). Она позволяет абстрагироваться от несущественных деталей и сфокусироваться на ключевых взаимосвязях, что упрощает решение задачи [8].

Модели могут быть различными: графическими, математическими, компьютерными, физическими и др., что позволяет адаптировать процесс обучения под конкретные цели и особенности дисциплины. Построение и использование математических моделей позволяет эффективно решать сложные задачи, предсказывать будущие события и принимать оптимальные решения в различных областях [9].

Основные свойства математической модели:

– адекватность, так как модель должна отражать существенные свойства и взаимосвязи исходной задачи, достаточно точно описывая исследуемый объект или процесс;

– должна быть достаточно простой для анализа и решения без излишней сложности, которая может затруднить выводы;

– должна быть достаточно точной для практического применения;

– модель должна обладать универсальностью, то есть быть применимой к широкому классу задач, а не только к конкретной ситуации;

– полученные результаты исследования должны быть проверяемы и сравнимы с реальными данными.

Основные этапы построения математической модели:

– Идентификация проблемы: четкое определение задачи и требуемого результата.

– Определение переменных: выделение ключевых величин и их обозначение.

– Формулирование зависимостей: установление взаимосвязей между переменными (например, формулы, уравнения).

– Определение ограничений: выявление условий и ограничений задачи.

– Создание математического выражения: формализация взаимосвязей и ограничений с использованием математических символов.

Рассмотрим научно-исследовательскую деятельность студентов в рамках проектов «Вопросы сбалансированного питания на основе использования биологически активных добавок» и «Математические методы расчета оптимального использования биологически активных добавок», представленных на научных конференциях. Работа над проектами опиралась на базовые знания и учебно-исследовательскую деятельность при построении экономико-математических моделей в курсе «Методы оптимальных решений».

1 этап. Формулировка гипотезы

На основании информационных источников и опроса моряков был проведён анализ питания моряков в длительных рейсах на судах разных компаний. В результате анализа был сделан вывод о недостаточной насыщенности необходимыми питательными веществами для некоторых морских специалистов [10]. Поэтому была поставлена задача по составлению программы подбора необходимых биологически активных добавок (БАД) с учетом консультации и рекомендаций врача для каждого отдельного моряка, учитывающей как сроки нахождения в рейсе, так и ценовые изменения на препараты.

Цель проекта – описать и построить математическую модель с несколькими параметрами, позволяющую составить необходимый комплекс препаратов с учетом медицинских показаний и учитывающую возможные экономические ценовые колебания.

2 этап. Сбор информации по выдвинутой проблеме

Ключевым компонентом здорового образа жизни выступает то, что мы едим. Научные исследования подчеркивают, что правильное питание должно быть сбалансированным, рацион должен быть гармонично составлен с учетом всех необходимых питательных веществ: белков, жиров и углеводов. Важно, чтобы пища была безопасной для здоровья, экологически чистой, а также максимально естественной. Дополнительное обогащение рациона минералами и витаминами также имеет значение. В условиях, когда современные продукты питания не всегда могут обеспечить организм всеми нужными веществами, возникает необходимость в дополнительном поступлении этих жизненно важных элементов.

В сложившихся обстоятельствах в качестве одного из возможных путей улучшения качества питания некоторые врачи рассматривают применение биологически активных добавок. Однако многие аспекты их использования остаются предметом споров. Это связано с тем, что их действие зачастую изучено не до конца, а оценка реальной эффективности представляет трудность из-за неповторимости каждого организма.

Биологически активные добавки к пище – композиции натуральных или идентичных натуральным биологически активных веществ, предназначенных для непосредственного приема с пищей или введения в состав пищевых продуктов с целью обогащения рациона отдельными пищевыми или биологически активными веществами и их комплексами. БАДы получают из растительного, животного или минерального сырья химическими или биотехнологическими способами.

3 этап. Исследование подходов к данной проблеме

В настоящее время подтверждается как международным опытом, так и достижениями отечественной науки, включая работы таких специалистов, как В.А. Тутельян, В.Б. Спиричев, Л.Н. Шатнюк, В.М. Позняковский [11–13], что оптимальным и эффективным способом повышения уровня обеспечения населения незаменимыми нутриентами является обогащение пищевых продуктов и использование биологически активных добавок к пище. Значительный вклад в развитие концепции здорового питания и функциональных продуктов питания внес выдающийся советский биохимик, академик АМН СССР Алексей Алексеевич Покровский [14]. Его исследования продолжают развиваться и дополняться учениками,

Таблица 2

Основные свойства витаминного комплекса и рекомендуемая норма

Наименование	***Свойства***	***Рекомендуемая норма***
Витамин A	Поддерживает здоровье кожи и зрения, способствует восстановлению тканей, улучшает иммунитет	900 мкг для мужчин, 700 мкг для женщин
Витамин B	Участвует в обмене веществ, помогает в производстве энергии, поддерживает здоровье нервной системы	В зависимости от конкретного витамина группы B (например, B1 – 1.2 мг, B2 – 1.3 мг, B6 – 1.3–2.0 мг)
Витамин C	Антиоксидант, поддерживает иммунную систему, способствует восстановлению тканей и усвоению железа	90 мг для мужчин, 75 мг для женщин
Витамин D	Участвует в усвоении кальция и фосфора, поддерживает здоровье костей и иммунной системы	600 МЕ (15 мкг) для взрослых
Витамин K	Участвует в свертывании крови и метаболизме костной ткани	120 мкг для мужчин, 90 мкг для женщин
Хлор	Участвует в образовании желудочного сока и поддержании водно-солевого баланса	2.3 г для взрослых
Йод	Необходим для синтеза гормонов щитовидной железы, регулирующих обмен веществ	150 мкг
Кальций	Поддерживает здоровье костей и зубов, участвует в сокращении мышц и передаче нервных импульсов	1000 мг для взрослых
Калий	Регулирует уровень жидкости в клетках, поддерживает нормальную работу сердца и мышц	4700 мг
Магний	Участвует в более чем 300 биохимических реакциях, включая синтез белков и поддержание мышечной функции	400–420 мг для мужчин, 310–320 мг для женщин
Фтор	Поддерживает здоровье зубов и костей	3–4 мг
Железо	Необходимо для образования гемоглобина и транспортировки кислорода	8 мг для мужчин, 18 мг для женщин
Натрий	Участвует в регулировании водного баланса и нервной проводимости	2300 мг
Цинк	Важен для иммунной функции, синтеза белков и заживления ран	11 мг для мужчин, 8 мг для женщин

Таблица 3

Препараты и их описание для составления витаминного комплекса

Название препарата	***Свойства***
Мультивитамины «AKVION»	Оптимальное сочетание витамина D, магния, кальция, железа, цинка и йода по доступной цене. Это обеспечивает полноценную поддержку костей, иммунной системы, обмена веществ и щитовидной железы, что делает этот комплекс идеальным для широкого спектра людей
«ФОРТАМИН мультивитамины»	Характеризуются высоким содержанием витаминов D и K, магния и кальция, что особенно важно для укрепления костной ткани и нормализации свертываемости крови. Рекомендуются для людей с повышенной потребностью в данных элементах, включая пожилых и тех, кто ведет активный образ жизни
«Витамины 50 плюс GLS»	Ориентированы на потребности людей старше 50 лет, включают витамин E и кальций – важные компоненты для поддержания здоровья кожи, сосудов и костей, а также антиоксидантной защиты организма в зрелом возрасте
«Фортамин МУЛЬТИВИТАМИНЫ»	Содержат витамины группы B, магний и цинк, которые способствуют укреплению иммунитета, нормализации обмена веществ и поддержанию нервной системы, что делает их подходящими для людей, испытывающих высокие нагрузки и стресс
«Мультивитамины»	Полный набор базовых витаминов и минералов, способствующий общему укреплению здоровья, повышению энергии и снижению риска дефицитов, что важно для людей с разнообразными и сбалансированными потребностями в питании
«Multivitamin for women»	Специально разработанный комплекс с фолиевой кислотой и повышенным содержанием железа, что способствует профилактике анемии, поддержке репродуктивного здоровья и укреплению общего состояния женщин в разные периоды жизни, включая беременность
«Комплекс мультивитамины»	Содержит базовый набор витаминов и минералов. Применяется для сбалансированного питания

включая коллектив ученых Института питания РАМН под руководством академика В.А. Тутельяна.

Биологически активные добавки, содержащие витамины, минералы, аминокислоты и другие полезные вещества, могут способствовать улучшению здоровья и повышению иммунитета. Однако с увеличением разнообразия доступных БАД возникает необходимость в структурированном подходе к их выбору, что требует применения научных методов для оптимизации потребления.

4 этап. Сбор числовых данных по поставленной проблеме

Для этого изначально был изучен необходимый витаминный комплекс (табл. 2).

Для исследования были подобраны семь наиболее доступных для заказа на различных платформах препаратов (табл. 3) с учетом ежедневной нормы приема добавок с минимальной стоимостью, с содержанием каждого необходимого элемента не ниже необходимого.

5 этап. Подбор и описание методов

В данном случаем применяются оптимизационные методы отыскания количественных значений некоторых параметров, которые позволяют достичь оптимального решения с учетом качественных показателей. Получаемые в ходе решения значения выделенных параметров составляют оптимальный план задачи. Поскольку в рассматриваемой модели все показатели выражаются линейной зависимостью, то в данном случае оптимизационная модель при заданных линейных характеристиках составляет задачу линейного программирования. При большом количестве вводимых переменных наиболее рациональным методом решения является использование компьютерных программ.

6 этап. Экономико-математическая модель

Для решения постеленной проблемы с учетом выделенных параметров (табл. 4) используются механизмы одной из задач линейного программирования:

$$Z(X) = \sum_{j=1}^{n} c_j x_j \rightarrow \min$$

$$\sum_{j=1}^{n} a_{ij} x_j \geq b_i, i = 1,2,...,m;$$

$$x_j \geq 0, \quad j = 1,2,...,n.$$

$$b_i \geq 0, \quad i = 1,2,...,m.$$

Таблица 4

Основные компоненты модели

Основные параметры модели	***Общая модель задачи***
Для формирования экономико-математической модели данной задачи обозначим переменные x_1, x_2, x_3, x_4, x_5, x_6, x_7 как оптимальное количество капсул, принимаемых ежедневно из первого, второго, третьего, четвертого, пятого, шестого и седьмого препаратов соответственно. Стоимость каждого препарата, деленная на количество капсул в упаковке, будет обозначена как y_1, y_2, y_3, y_4, y_5, y_6, y_7 соответственно. Количество дней приема препаратов обозначим через z. На основании представленных данных можно определить общий рацион добавок за весь курс в виде выражения $z \times (x_1 \times y_1 + x_2 \times y_2 + x_3 \times y_3 + x_4 \times y_4 + x_5 \times y_5 + x_6 \times y_6 + x_7 \times y_7)$. Поскольку суточный рацион удовлетворяет установленным ограничениям только при условии, что количество необходимых веществ не ниже заданных норм, обозначим дозировки витамина D, витамина K, магния, кальция и железа как $k_1 \ldots k_7$, $l_1 \ldots l_7$, $m_1 \ldots m_7$, $p_1 \ldots p_7$, $s_1 \ldots s_7$ и $t_1 \ldots t_7$ соответственно	$Z(X) = x_1y_1z_1 + x_2y_2z_2 + x_3y_3z_3 + x_3y_3z_3 + x_4y_4z_4$ $+x_5y_5z_5 + x_6y_6z_6 + x_7y_7z_7 \rightarrow \min$ $x_1(k_1 + l_1 + m_1 + p_1 + s_1 + t_1 + f_1) \geq 15$ $x_2(k_2 + l_2 + m_2 + p_2 + s_2 + t_2 + f_2) \geq 120$ $x_3(k_3 + l_3 + m_3 + p_3 + s_3 + t_3 + f_3) \geq 400000$ $x_4(k_4 + l_4 + m_4 + p_4 + s_4 + t_4 + f_4) \geq 1000$ $x_5(k_5 + l_5 + m_5 + p_5 + s_5 + t_5 + f_5) \geq 8$ $x_6(k_6 + l_6 + m_6 + p_6 + s_6 + t_6 + f_6) \geq 11$ $x_7(k_7 + l_7 + m_7 + p_7 + s_7 + t_7 + f_7) \geq 150$ $x_1(k_1 + l_1 + m_1 + p_1 + s_1 + t_1 + f_1) \leq 100$ $x_2(k_2 + l_2 + m_2 + p_2 + s_2 + t_2 + f_2) \leq 1000$ $x_3(k_3 + l_3 + m_3 + p_3 + s_3 + t_3 + f_3) \leq 420000$ $x_4(k_4 + l_4 + m_4 + p_4 + s_4 + t_4 + f_4) \leq 2500$ $x_5(k_5 + l_5 + m_5 + p_5 + s_5 + t_5 + f_5) \leq 45$ $x_6(k_6 + l_6 + m_6 + p_6 + s_6 + t_6 + f_6) \leq 40$ $x_7(k_7 + l_7 + m_7 + p_7 + s_7 + t_7 + f_7) \leq 1100$ $(x_1, x_2, x_3, x_4, x_5, x_6, x_7) \ni Z$ $(x_1, x_2, x_3, x_4, x_5, x_6, x_7) \geq 0$

7 этап. Решение модели

Решение задач линейного программирования на компьютере с использованием пакета «Поиск решения», входящего в состав программного комплекса *Microsoft Excel*.

8 этап. Корректировка модели

Понимание того, как математические методы могут помочь в выборе и распределении БАД с учетом индивидуальных потребностей и ограничений, позволяет нам рассчитать индивидуально потребности в витаминах, что, несомненно, пригодится каждому человеку в его будущей профессиональной деятельности. Математические методы позволяют формализовать процесс выбора и распределения БАД с учетом различных ограничений, таких как бюджетные рамки, минимальные и максимальные дозировки, а также индивидуальные потребности организма.

Для формирования математической модели и выбора наиболее рационального витаминного комплекса был проанализирован состав, эффективность и стоимость каждого из препаратов, а также учитывались различия в необходимом количестве элементов отдельно для мужчин и женщин.

С помощью пакета «Поиск решения», входящего в состав программного комплекса Microsoft Excel, была проведена корректировка модели, позволяющая учитывать следующие дополнительные параметры:

– пол участника;
– персональные медицинские ограничения;
– структуру необходимого комплекса витамин;
– возможные изменения в ценах на препараты или ограничения по выпуску;
– исключение отдельных видов элементов или препаратов в связи с изменениями в рекомендации врача;
– срок использования препаратов с учетом длительности рейса;
– срок годности препарата при длительном его применении.

	Название препарата	Витамин D (мкг)	Витамин К (мкг)	Магний (мкг)	Кальций (мкг)	Железо (мкг)	Цинк (мкг)	Йод (мкг)	Цена
1	Мультивитамины "AKVION"	7,5	60,0	200 000,0	165 000,0	18 000,0	12 000,0	95,0	537р
2	"ФОРТАМИН мультивитамины"	0,0	0,0	60 000,0	150 000,0	18 000,0	12 000,0	60,0	186р
3	"Витамины 50 плюс GLS"	15,0	0,0	20 000,0	50 000,0	10 000,0	12 000,0	10,0	515р
4	"Фортамин МУЛЬТИВИТАМИНЫ"	5,0	0,0	60 000,0	150 000,0	14 000,0	12 000,0	150,0	142р
5	"Мультивитамины"	15,0	120,0	0,0	0,0	18 000,0	25 000,0	210,0	566р
6	"Multivitamin for women"	0,0	0,0	0,0	20 000,0	10 000,0	15 000,0	120,0	1124р
7	"Комплекс мультивитамины"	12,5	30,0	50 000,0	245 000,0	0,0	11 000,0	15,0	689р

Допустимые суточные нормы (мкг)							
Вес = 80кг	Витамин D	Витамин К	Магний	Кальций	Железо	Цинк	Йод
Мужчины	17,1	137,1	420 000,0	1 142,8	15 000,0	12,6	150,0
Женщины	15,3	102,9	315 000,0	873,0	18 000,0	8 000,0	120,0

Допустимые месячные нормы (мкг)							
Вес = 80кг	Витамин D	Витамин К	Магний	Кальций	Железо	Цинк	Йод
Мужчины	513,6	4 113,0	12 600 000,0	34 284,0	450 000,0	378 000,0	4500мкг
Женщины	459,0	3 085,8	9 450 000,0	26 190,0	540 000,0	240 000,0	3600мкг

Рис. 1. Решение экономико-математической задачи с измененными параметрами

9 этап. Выводы

Построенная математическая модель может стать мощным инструментом для оптимизации выбора витаминного комплекса и не только. Она позволяет формализовать процесс, учитывая такие ограничения, как бюджет, дозировки и индивидуальные потребности организма. Это может помочь не только в выборе наиболее подходящих добавок, но и в рациональном распределении их по времени и количеству.

Таким образом, была построена математическая модель, позволяющая обеспечить адекватное комплексное применение витаминов с учетом индивидуальных особенностей человека и используемых препаратов, позволяющая предотвратить возможные проблемы с питанием и сохранить здоровье членов экипажа.

Необходимо отметить, что данный проект в рамках научно-исследовательской деятельности не является руководством для моряков без медицинских рекомендаций. Основная цель проекта – демонстрация применения экономико-математических моделей и методов с позиции исследовательского подхода и возможности использования данных исследований для составления индивидуальных рекомендаций.

В процессе организации такой работы при построении математических моделей и решении математических задач формируется следующий комплекс исследовательских умений (табл. 5).

Решая математические задачи, студенты в той или иной мере соприкасаются с элементами исследовательской деятельности. Когда внимание студентов направлено на конкретные ее элементы, формируются определенные исследовательские умения, что, бесспорно, необходимо в будущей профессиональной и научной деятельности любого специалиста [15].

Исследовательские навыки важно целенаправленно развивать уже на начальных этапах обучения в вузе, а не только в ходе профессиональной деятельности. Среда университета играет значимую роль в формировании этих умений, предлагая системные занятия, выполнение курсовых и исследовательских проектов, которые способствуют развитию аналитического мышления и критического восприятия информации. Практический опыт на рабочем месте помогает развить и углубить эти навыки, поднимая их на новый уровень профессионализма, но он не способен заменить фундаментальную подготовку, полученную в учебном заведении. Например, в морских вузах такие навыки могут включать моделирование процессов, анализ данных и решение сложных задач, что напрямую связано с требованиями ФГОС ВО. Таким образом, интеграция исследовательской деятельности в учебный процесс обеспечивает студентов не только теоретическими знаниями, но и практическими инструментами, которые затем усиливаются реальным опытом, способствуя становлению высококвалифицированных специалистов в морской отрасли. Это, в свою очередь, повышает безопасность судоходства и экономическую эффективность флота, делая образование более ориентированным на инновации и непрерывное развитие.

Таблица 5

Комплекс исследовательских умений

Исследовательские умения	Состав формируемых умений
1. Умение видеть проблему и правильно ее сформулировать	1) выбор темы исследования; 2) определение цели исследования; 3) сбор необходимой информации; 4) анализ полученных данных 5) формулировка задач для решения поставленной проблемы
2. Умение построить математическую модель задачи с учетом всех требований и параметров	1) подбор необходимых числовых данных по модели; 2) анализ данных по необходимым параметрам модели; 3) систематизация полученных данных; 5) оформление задачи; 6) проведение анализа построенной модели
3. Умение находить оптимальное решение различными методами	1) выбор наиболее рационального метода решения; 2) нахождение оптимального решения с помощью выбранного метода; 3) корректировка модели в процессе решения задачи; 4) использование компьютерной поддержки в процессе решения; 5) оформление полученных результатов
4. Умение анализировать полученный результат	1) качественный и количественный анализ полученных результатов исследования; 2) формулировка выводов по исследованию; 3) определение сферы применения полученных результатов

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены, обоснована научная новизна. Авторами изучен вопрос формирования исследовательских умений в рамках интеграции учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности при построении математических моделей. Работа представляет интерес для преподавателей, занимающихся реализацией со студентами проектов, способствующих формированию исследовательских умений и укреплению мотивации к постоянному профессиональному росту.

Библиографический список

1. Томилин А.Н., Дорофеев Е.М., Сомко М.Л. Познавательный интерес как важнейшее педагогическое условие формирования экономической культуры у курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 158–161.
2. Кузьминов Я., Фрумин И. *Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях*. Москва: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008.
3. Максимов Ю.А. Научно-исследовательская деятельность студентов в профессионально-образовательном пространстве вуза как фактор повышения конкурентоспособности. *Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии*. 2016; № 1 (57): 123–128.
4. Галиуллина Ф.Ш. Научно-исследовательская детальность студентов как фактор формирования профессиональной компетентности. *Вестник ТГГПУ Психолого-педагогические науки: Педагогика*. 2011; № 3 (25): 235–239.
5. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия «исследовательская деятельность студентов педагогического вуза». *Педагогические науки*. 2016; № 8 (71): 112–120.
6. Ведерникова Л.В., Поворознюк О.А. Организация научно-исследовательской работы студентов как условие эффективности послевузовского образования. *Сибирский педагогический журнал*. 2010; № 3: 98–103.
7. Петрова С.Н. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор повышения качества подготовки специалистов. *Молодой ученый*. 2011; Т. 2, № 10 (33): 173–175.
8. Токмазов Г.В., Панькина С.И., Лютикова М.Н. *Решение простейших математических задач с использованием прикладных программ:* учебное пособие. Москва: Ай Пи Ар Медиа, 2023.
9. Аблязов К.А., Дубровин Р.Г., Таламанов В.Н., Хекерт Е.В., Козенкова Г.Л. Анализ методов определения оптимальной производительности причала портового перегрузочного комплекса. *Эксплуатация морского транспорта*. 2024; № 4 (113): 70–73.
10. Тимченко Т.Н., Ботнарюк М.В. Обеспечение сбалансированного питания на борту морского судна как мера защиты здоровья членов экипажа. *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*. 2024; № 32 (1): 68–74.
11. Спиричев В.Б., Шатнюк Л.Н., Позняковский В.М. *Обогащение пищевых продуктов витаминами и минеральными веществами*. Новосибирск: Наука и технология, 2004.
12. Австриевских А.Н., Тутельян В.Н., Суханов Б.П., Позняковский В.М. *БАД в питании человека*. Томск: Издательство научно-технической литературы, 2009.
13. Тутельян В.А., Позняковский В.М., Парамонова Е.С. Актуальные вопросы гигиены питания: состояние и перспективы использования продуктов специального назначения, в том числе БАД, в питании современного человека. *Медицина в Кузбассе*. 2005; № 2: 25–29.
14. Покровский В.И., Романенко Г.А., Княжев В.А. и др. *Политика здорового питания. Федеральный и региональный уровни*. Новосибирск, 2002.
15. Панькина С.И., Аминева Е.Х. Организационные этапы подготовки морских специалистов в системе непрерывного профессионального образования. *Непрерывное образование: XXI век*. 2024; Выпуск 1 (45). DOI: 10.15393/j5.art.2024.8824

References

1. Tomilin A.N., Dorofeev E.M., Somko M.L. Poznavatel'nyj interes kak vazhnejshee pedagogicheskoe uslovie formirovaniya `ekonomicheskoj kul'tury u kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 158-161.
2. Kuz'minov Ya., Frumin I. *Rossijskoe obrazovanie – 2020: model' obrazovaniya dlya `ekonomiki, osnovannoj na znaniyah*. Moskva: Izd. dom GU VSh`E, 2008.
3. Maksimov Yu.A. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov v professional'no-obrazovatel'nom prostranstve vuza kak faktor povysheniya konkurentosposobnosti. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo imeni V.B. Bobkova filiala Rossijskoj tamozhennoj akademii*. 2016; № 1 (57): 123-128.
4. Galiullina F.Sh. Nauchno-issledovatel'skaya detal'nost' studentov kak faktor formirovaniya professional'noj kompetentnosti. *Vestnik TGGPU Psihologo-pedagogicheskie nauki: Pedagogika*. 2011; № 3 (25): 235-239.
5. Ippolitova N.V., Sterhova N.S. Analiz ponyatiya «issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov pedagogicheskogo vuza». *Pedagogicheskie nauki*. 2016; № 8 (71): 112-120.
6. Vedernikova L.V., Povoroznyuk O.A. Organizaciya nauchno-issledovatel'skoj raboty studentov kak uslovie `effektivnosti poslevuzovskogo obrazovaniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2010; № 3: 98-103.
7. Petrova S.N. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov kak faktor povysheniya kachestva podgotovki specialistov. *Molodoj uchenyj*. 2011; T. 2, № 10 (33): 173-175.

8. Tokmazov G.V., Pan'kina S.I., Lyutikova M.N. *Reshenie prostejshih matematicheskih zadach s ispol'zovaniem prikladnyh programm:* uchebnoe posobie. Moskva: Aj Pi Ar Media, 2023.
9. Ablyazov K.A., Dubrovin R.G., Talamanov V.N., Hekert E.V., Kozenkova G.L. Analiz metodov opredeleniya optimal'noj proizvoditel'nosti prichala portovogo peregruzochnogo kompleksa. *`Ekspluataciya morskogo transporta.* 2024; № 4 (113): 70-73.
10. Timchenko T.N., Botnaryuk M.V. Obespechenie sbalansirovannogo pitaniya na bortu morskogo sudna kak mera zaschity zdorov'ya chlenov `ekipazha. *Problemy social'noj gigieny, zdravoohraneniya i istorii mediciny.* 2024; № 32 (1): 68-74.
11. Spirichev V.B., Shatnyuk L.N., Poznyakovskij V.M. *Obogaschenie pischevyh produktov vitaminami i mineral'nymi veschestvami*. Novosibirsk: Nauka i tehnologiya, 2004.
12. Avstrievskih A.N., Tutel'yan V.N., Suhanov B.P., Pozdnyakovskij V.M. *BAD v pitanii cheloveka*. Tomsk: Izdatel'stvo nauchno-tehnicheskoj literatury, 2009.
13. Tutel'yan V.A., Poznyakovskij V.M., Paramonova E.S. Aktual'nye voprosy gigieny pitaniya: sostoyanie i perspektivy ispol'zovaniya produktov special'nogo naznacheniya, v tom chisle BAD, v pitanii sovremennogo cheloveka. *Medicina v Kuzbasse.* 2005; № 2: 25-29.
14. Pokrovskij V.I., Romanenko G.A., Knyazhev V.A. i dr. *Politika zdorovogo pitaniya. Federal'nyj i regional'nyj urovni*. Novosibirsk, 2002.
15. Pan'kina S.I., Amineva E.H. Organizacionnye `etapy podgotovki morskih specialistov v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek.* 2024; Vypusk 1 (45). DOI: 10.15393/j5.art.2024.8824

Статья поступила в редакцию 06.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-20-23

Yablonskaya L.V., *Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: diada1965@mail.ru*
Botnar L.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: yablonskaya_lidiya@mail.ru*

THE AESTHETICS OF THE SYMBOL AS THE BASIC UNIT OF MODERN CHINESE EDUCATION. The modern world, rapidly integrating and expanding the boundaries of the information and communication space, poses the challenge of understanding the cultural traditions of various nations that have preserved their cultural code. In this context, the study of China's aesthetic culture, with its rich symbolic heritage and unique perception of the world, becomes particularly relevant within the framework of the pedagogical intellectual tradition. The need for effective intercultural dialogue within China's educational processes highlights the significance of symbols and the deep understanding of the values and beliefs that underlie the Chinese worldview. This article explores the aesthetic cultural tradition of China, the philosophical basis of symbolic thinking. The article examines the conceptual impact of the aesthetic ideas of Confucianism and Taoism, the special place of symbol, intuition, and the harmony of man and nature in the modern Chinese educational model. The purpose of the study is to examine the nature of symbol as a phenomenon that defines the uniqueness of the Chinese aesthetic tradition, and to show its place in the context of modern Chinese education. The results of the study have shown that leadership in many fields of science and culture is possible through an educational model whose basic units are rooted in traditional culture.

Key words: **symbol, sign, semiotics, symbolic worldview, symbol aesthetics, modern model of education**

Л.В. Яблонская, *д-р филос. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: diada1965@mail.ru*
Л.В. Ботнарь, *канд. филол. наук, ст. преп., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: yablonskaya_lidiya@mail.ru*

ЭСТЕТИКА СИМВОЛА КАК БАЗИСНАЯ ЕДИНИЦА СОВРЕМЕННОГО КИТАЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современный мир, стремительно интегрируясь и расширяя границы информационно-коммуникативного пространства, ставит задачу глубинного понимания культурных традиций, интегрированных в систему образования различных народов, сохранивших свой культурный код. В этом контексте изучение эстетической культуры Китая с ее богатым символическим наследием и уникальным восприятием мира приобретает особую актуальность в рамках педагогической интеллектуальной традиции. Необходимость эффективного межкультурного диалога в рамках образовательных процессов Китая подчёркивает значимость символа, глубокого понимания тех ценностей и представлений, которые лежат в основе китайского мировоззрения. Эта статья исследует эстетическую культурную традицию Китая, философскую базу символического мышления. В статье рассматривается концептуальное воздействие эстетических представлений конфуцианства и даосизма, особое место символа, интуиции и гармонии человека и природы в современной китайской модели образования. Цель исследования: рассмотреть природу символа как феномен, определяющий уникальность китайской эстетической традиции, показать его место в контексте современного китайского образования. Результаты исследования показали, что лидерство во многих отраслях науки и культуры возможно благодаря образовательной модели, базисные единицы которой коренятся в традиционной культуре.

Ключевые слова: **символ, знак, семиотика, символическое мировоззрение, эстетика символа, современная модель образования**

Актуальность исследования обусловлена тем, что современный мир характеризуется стремительными трансформациями, бросающими вызов концептуально устоявшимся образовательным моделям. В этом контексте особенно актуальным становится изучение моделей образования стран, сумевших сохранить духовный стержень традиционной культуры, культурную идентичность, адаптируясь к глобальным процессам. Китайская система образования сумела пластично соединить традиционные мировоззренческие установки с оцифрованными культурными кодами постиндустриальной технократической цивилизации.

Возросший интерес социально-культурного знания к духовной культуре Китая обусловлен интенсивным взлётом его авторитета на современной мировой политической и информационно-коммуникативной арене. Вектор интеллектуального внимания современных педагогических исследований обусловлен рассмотрением символической модели восприятия мира и эстетической культуры, влиянием ее на модель китайской образовательной парадигмы. Символическая интерпретация сущностной картины мира определила специфику духовного кода культуры Китая. Особая цивилизационная модель Древнего Востока интегрировала в ценностную мировоззренческую шкалу позиции учений конфуцианства и даосизма, создав семиотический фундамент традиционной культуры. Национальная культура Китая наложилась на рационалистические паттерны технократических наук и оказала значимое влияние на модель образования [1, с. 53–56].

Китайская культура принципиально отличается от западной модели с европоцентристскими маркерами понимания бытия. Обусловив своеобразие национального характера, аксиологическая максима включает в эстетический каркас нравственные детерминанты, которые легли в основу ее современного образования. Примат правополушарного мышления определил базисные доминанты иррационального, интуитивного, творческого понимания мира, обусловил глубину индивидуальности национального сознания. Религиозная форма мировоззрения создаёт условия для формирования особого мышления с иррациональными корнями, уходящими в фундамент художественно-эстетического стиля. Именно философско-религиозное сознание определяет творческую сферу, создавая семиотическое пространство, основу которого составляет знак. Символический тип мышления представляет основу каркаса китайского способа осознания мира, моделирует уникальный образ жизни, и именно эта особенность выделяет Китай из ряда других мировых культур. Современная китайская экзистенция является результатом тесного взаимодействия постиндустриальной цивилизации и традиционной национальной духовной культуры. Безусловно, глобализационные тенденции в соответствии с необходимостью значимо влияют и корректируют образовательную среду китайского общества. Тем не менее образовательная модель успешно лавирует между асимметрией прагматики и духовности, между новациями и сохранением идентичности. Система китайского образования является открытой моделью, активно интегрирующей в свое поле лучшие цивилизационные тенденции мировой науки и культуры. Следует особо подчеркнуть, что традиционной духовной культуре Китая удаётся сохранить свою самость и значимо влиять на образование, не растворяясь в бурном потоке индустриального и информационного течения. Способность противопоставить технократической индустриализации свои традиционные ценности, сохраняя при этом самобытность и уникальность, является показателем *особой логики* системы образования в Китае. Этими причинами объясняется выбор темы данной статьи и обусловливается цель исследования.

Общетеоретический и методологический ряд вопросов о роли китайского символа в педагогическом пространстве получил всестороннее осмысление в наукоёмких литературных источниках отечественной науки. Методологическая основа китайской философии нашла отражение в анналах зарождения символа, национальной эстетической культуре. Данный аспект вопросов освещён в трудах В.В. Малявина, А.И. Кобзева, В.В. Мордвиной. Вопросы герменевтики символа поднимались в работах Р.А. Борисенко, Т. Проць.

Изучению символа китайкой культуры и образования, ее художественной образности и метафоричности уделяют внимание современные учёные. Роль символа в китайском образовании на интеллектуальной площадке, связанной религиозным, этическим, философским и культурологическим аспектами, представляет глубокий интерес у современных молодых исследователей. Чжан Чже рассуждает об эстетическом образовании личности, его укоренении в традиционной культуре, о национальном самосознании как результате чувства идентичности с культурой и историей [2, с. 128–133]. Кормич Д.М. и Помуран Н.Н. изучают иероглиф как глубинный символ менталитета китайцев, который в знаках выражает этнопсихологию восточной культуры [3]. Стрельников И.А., Блинов Л.В., Стрельникова Н.В., Калинкина П.А. на примере идеографических знаков иллюстрируют процесс трансформации некоторых компонентов иероглифа, обосновывают методологическое воздействие на экзистенциальный замысел в рамках этимологического и метафизического аспекта [4, с. 387–393]. Авдеева С.М. и Наумова Ю.В. в качестве объекта исследования выбрали китайский национальный символ как единицу коммуникативного дизайна, как результат взаимодействия традиционных и современных культур. Современными учёными рассматривается семантическое пространство базовых символов, даётся всесторонний анализ их применения в пространстве образования [5, с. 344–350]. Лу Зижи изучает и детально прорабатывает образное и художественное мироосмысление сквозь призму символа. Художественное начало образному мышлению задаёт знаково-символичная система [6]. Символическая природа метафоры рассматривается в трудах Чен Юйсяо. Им детально анализируется лингвистическая интерпретация символа и ассоциативный ряд метафоры [7].

Цель работы заключается в исследовании символа в контексте современного китайского образования как феномена, базисной единицы, определяющей уникальность китайской эстетической традиции.

Постановка цели требует решения следующих задач (табл. 1).

Таблица 1

Задачи исследования и методы их реализации

Конкретные задачи	*Метод решения*
1. Рассмотреть семантическое наполнение понятия «символ» с точки зрения европейской историко-философской традиции	поисковый; сравнительный анализ
2. Изучить ключевые факторы китайской национальной традиции, определившие специфику символов и символизма	анализ философских концепций; сравнительный анализ
3. Проследить связь эстетических традиций Китая с концепцией конфуцианства, даосизма	анализ; синтез
4. Провести анализ базиса символизма религиозно-этических концепций и их влияния на систему образования	сущностной анализ; концептуальный анализ
5. Изучить основания символического мировоззрения и влияние его на эстетические воззрения Китая	герменевтический
6. Показать место символа в контексте современного китайского образования	конкретизация
7. Рассмотреть влияние культурной традиции на современное образование	сравнительно-сопоставительный

Научная новизна заключается в рассмотрении природы символа как феномена, как базисной единицы, определяющей уникальность китайской эстетической традиции.

Теоретическая значимость исследования заключается в рассмотрении семантического наполнения понятия «символ» с точки зрения европейской историко-философской традиции, в анализе базиса символизма религиозно-этических концепций и их влияния на систему образования, в изучении основания символического мировоззрения и влияния его на эстетические воззрения Китая, а также в разработке места символа в контексте современного китайского образования.

Практическая значимость исследования: материалы статьи могут использоваться при разработке обобщающих и специальных трудов эстетической и семиотической направленности в исследовании китайской культуры и образования.

Условность границ науки, искусства, литературы и письменности в системе китайского образования и педагогических методик обусловлена системой знаков, символическим характером эмпирического методологического инструментария. Размытость художественных границ объясняет применение единого терминологического и понятийного аппарата в широком спектре дисциплин и сфер. В периметр исследовательского охвата входят категории, которые применимы и в математике, и в метафизике, и в поэзии, и в эстетике. Суть парадигмы современного китайского образования заключается в символизме. Симоволическая составляющая концепции современного китайского образования заключена в сущностной семантике герменевтической интерпретации символа (сян). Именно при помощи символа, а не чётко сформулированных слов и текстов предоставляется возможность максимально достоверно выразить и донести сущность высшей идеи (и) [8]. Осознание сути символа – это не просто созерцание красоты и проявление космического осознания своего места в сложном и взаимосвязанном мироздании, это способность формировать сознание современного китайца педагогическими методиками, в основании которых лежит феномен символа как переходного знака от рационального к иррациональному.

Технократические паттерны цифровизации и информатизации охватили все социальные сферы, включая культурно-образовательный прогресс, оказав влияние на траекторию духовного развития личности. Исторически пространство семиотического образного кодирования всех сфер культуры наполняет символами и образами современную реальность. Герменевтический опыт кодирования символа отразился как философская проблема в интеллектуальных произведениях религиозного и эстетического характера у древних греческих, индийских, китайских мыслителей. Неоднозначно трактуется символ в идеалистической философии Платона. Процесс герменевтики философ отождествлял с эвристическим прозрением или интуицией, связывая с высшей идеализированной формой [9]. Аристотель заложил фундамент символического мышления и был первым, кто акцентировал внимание на суть многогранности символа. Глубинная сущность символа включает в себя различные, но взаимосвязанные значения, объединённые в целостный знак. Символ, с точки зрения Аристотеля, выходит за рамки банального обозначения, он является сущностным элементом описываемой реальности [10].

Алексей Лосев, известный советский мыслитель, придал философскую глубину данному термину. Символ в его интерпретации – это не просто знак или изображение, это всеобъемлющее опредмечивание закона, онтология овеществления внутренней упорядоченности и идейно-образное воплощение [11]. Ключевая идея термина «символ» заключается в следующем положении: одна и та же модель, один и тот же знак может проявляться в бесчисленном множестве вещей, объединяя их в некую целостную систему. При этом, независимо от наличия конкретного изображения, символ всегда обладает внутренней структурой, внутренним порядком и несёт в себе определённую идею, которая является основой его построения. Эта идея, как закон, пронизывает всю структуру символа, определяет его смысл и функционирование. Символ для Лосева – это не статичная данность, а динамический процесс, отражающий бесконечное движение и развитие реальности [12].

Французский философ Барт Роланд разработал культурологический подход к интерпретации символа. В отличие от онтологического подхода, Барт Р. акцентирует внимание на антропогенном аспекте символа, подчёркивая его роль в процессе человеческого конструирования реальности. Человек, по Барту Р., не просто воспринимает мир, он активно создаёт его символическое представление. Этот процесс конструирования порождает новую реальность, опосредованную символами, через которые мы воспринимаем окружающий мир [13].

Символическое конструирование реальности – это не просто способ познания мира, но и основа самовыражения человека. Способность человека к символическому мышлению во многом определяется особенностями его мировосприятия, его культурой, его историческим опытом. Символы не просто отражают реальность, они активно формируют её, создавая сложную ткань значений и смыслов, которая определяет наше восприятие мира. Для Кассирера символ – это не простой элемент культуры, а её суть, её основа. Онтология восприятия символа предстаёт как «субстанциональная абсолютная реальность», как «системный центр духовного мира» [14], философ представляет символ как центрообразующую категорию, семантически интегрирующую разновекторные слагаемые. Холизм культуры, по мнению Кассирера, заключён не в сущностной, содержательной форме, а в глубине её символической архитектоники. Формат каждого символа вносит свой вклад в каркас человеческой реальности. Символы не просто существуют рядом друг с другом, они взаимосвязаны, образуют сложные системы, в которых каждый элемент зависит от других и влияет на них, создавая семиотическую картину мира человека. Осмысление этой динамики является ключом к пониманию самой сущности человеческой культуры.

Формирование категорий китайской философии как символов в формате современного образования – это сложный процесс, корни которого уходят глубоко в особенности китайского языка и культуры [15, с. 212–215]. Ключевыми факторами, определившими специфику этих символов, стали три основных момента.

Во-первых, они возникли на базе многозначных слов родного языка, а не заимствований из других языковых систем. Это означает, что семантическое поле каждого термина было изначально насыщенным, допускающим многообразные интерпретации и ассоциации, в отличие от более однозначных терминов, часто встречающихся в философских системах, заимствующих лексику из других языков. Влияние контекста и культурных кодов играло здесь первостепенную роль, делая каждое понятие уникальным и многогранным.

Во-вторых, формирование этих категорий происходило в рамках иероглифической письменности, а конкретно – в рамках высокоуровневой системы литературного языка вэньяня. Иероглифическая система с ее внутренней сложностью и полисемантизмом каждого иероглифа способствовала созданию философских символов, обладающих богатой внутренней структурой и многослойным значением. Каждый иероглиф – это целая история, несущая в себе не только литеральное значение, но и целый ряд ассоциаций, связанных с его этимологией,

графическим изображением и культурным контекстом. Такая система писания неизбежно вела к образованию философских концептов, которые были насквозь пронизаны метафоричностью и многозначностью, что отличает китайскую философию от многих других традиций. Данная идея стала теоретической основой китайского образования.

В-третьих, определяющим фактором стало существование классификационной клишированной культуры вэнь. Это культурная матрица, отличающаяся установлением определённых канонов и шаблонов в различных сферах жизни, включая философию и искусство. Что является важной опорой для своеобразия педагогической модели. В рамках этой матрицы категории формировались не только как самостоятельные понятия, но и как элементы сложной, иерархически организованной системы, в которой каждая категория находилась в определенном отношении к другим. Взаимосвязь и взаимозависимость философских понятий являются важной характеристикой китайской мысли, иллюстрирующей гибкость системы образования, ее интегративный характер.

Генезис и эволюция эстетических традиций Китая тесно связаны с развитием конфуцианства и даосизма. Их истоки лежат в период Чжоу (XI–III вв. до н. э.) – времени распада архаической культуры и ее секуляризации. Этот период был отмечен переосмыслением традиционных ценностей и появлением новых философских концепций. В отличие от многих западных философских систем, китайская традиция изначально не знала резкого противопоставления морального долга и естественных инстинктов, свободы и предопределённости. Вместо этого прослеживается стремление к их гармоничному единству. Центральную роль в установлении этой гармонии играет ритуал. В древнекитайском контексте ритуал выступал не просто как регламентированная последовательность действий, но как символ вселенской связи. Сущность ритуала предстаёт в форме нормативно-символического знака, холизм которого воплощён в принципе всеединства. В эпоху Чжоу ритуальные архаические культы как образ субстанционального первоначала, как способ трансляции знаковых установок не утратили прямое эстетическое значение: ритуальные культы в символической образности обозначают вселенскую гармонию. Данный символический факт в качестве педагогической методики способствует формированию образного мышления в системе современного образования.

Эстетическое миропонимание символа не обошло и философию Конфуция, в которой нравственное поведение само по себе обладает эстетической ценностью. Соответствие нравственным нормам воспринималось как проявление внутренней гармонии и красоты. Конфуцианский идеал – это человек, постоянно стремящийся к самосовершенствованию, обретающий в этом процессе «радость» (лэ). Следует отметить, что древнекитайское значение термина «лэ» указывает не только на удовольствие от созерцания искусства, но и наслаждение им, акцентируя взаимосвязь морального самосовершенствования и эстетического переживания. Следовательно, удовольствие, полученное в результате наслаждения искусством, ведёт к нравственному развитию личности. Путь духовного становления к вершине совершенства, по мнению Конфуция и его сторонников, лежит через гармонию и символику искусства. Форма через гармонию символа должна наполняться нравственным содержанием. Следует подчеркнуть тот факт, что в конфуцианских учениях раннего периода закладывались первые основы символизма, и со временем символическое мировоззрение легло в основу традиционной китайской эстетики, которая канонизирована в современной модели образования.

Семиотическое поле культуры эмпирическим материалом усложняет вертикаль символического мировоззрения, создавая символ «Дао» – основополагающую универсальную единицу семиотического сознания Китая, символическую взаимосвязь внутреннего и внешнего мира. Внешний мир является отражением тени внутренней реальности (сюй), пустоты, вмещающей в свой периметр все. «Превращение» составляет суть даосской «пустоты» – это закономерный алгоритм отсутствия мира и абсолютной его целостности, выраженный в категории «хуа». Доведение до целостности и полная идентификация Дао с Хаосом (хунь дунь), переплетение амбивалентных понятий представлены в национальной символике и художественном знаке. Неисчерпаемая конкретность опыта свивается с созидающим началом «рассеивания» (сань) всего существующего в богатстве разнообразия [16, с. 140–148].

Если символика мировоззренческих основ древних даосов в поле эстетического осмысления мира сливалась с природным бытием, то конфуцианцы эстетические ценности соединяли с этическим. Таким образом, интуиция и идея «гармоничного единства человека и природы» занимают особое место в китайском символическом мировосприятии [17, с. 283–284]. Даосская и конфуцианская философские традиции повлияли на формирование системы образования, т. к. конструкция реальности основывается не на абстрактно-теоретических идеях, а на интуиции, достоверном глубинном знании жизни, предшествующим опыту.

Фундамент китайской модели современного образования составляет способность эстетического чувственного переживания, в котором центральное место занимает непостижимая, глубокая сущность бытия (сюань), доступная лишь интуитивному внутреннему пониманию. Эта сущность не является предметом прямого наблюдения или изображения, а переживается на личностном уровне. Эмпирическим подтверждением данной концепции можно считать символизм изобразительного искусства. Китайские художники не копировали реальность, не следовали строгим правилам композиции, а выражали своё видение мира через внутреннее чувство. Истинность их искусства подтверждалась их собственным сердечным опытом. Европейское искусство воспринималось ими как технически безупречное, но лишённое духовной глубины, как мастерство, лишённое подлинного внутреннего переживания. Суть китайского символа методологически заключается в передаче невидимой внутренней реальности через интуитивное творчество, в то время как европейский подход акцентирует внимание на внешней форме и техническом мастерстве.

Уникальное ментальное поле китайской культуры образования уходит корнями в глубокую древность, сформировав особое мировоззрение, радикально отличающееся от традиций европейской эстетической культуры. Вместо противопоставления человека природе, как это часто наблюдается на Западе, китайская философия стремится к постижению гармонии «дао» между Небом, Землей и Человеком. Это не просто данность, а глубокое взаимопроникновение и взаимозависимость, где каждая составляющая играет равнозначную роль в общей космической симфонии. Символ традиционного китайского понятия «природа» (自然) не ограничивается растительным и животным миром. Оно охватывает вселенную, включая космические силы, природные явления и самого человека. Триада символа ценностей «саньцай» (三才) – Небо (тянь 天), земля (ди 地) – Человек (жэнь 人) представляет онтологическую модель. Эти три элемента не иерархически подчинены друг другу, а являются равноправными компонентами единого целого, дополняющими друг друга. Небо – это символ источника энергии и порядка, Земля – символ материальной основы, а Человек – посредник, призванный постичь и воплотить гармонию Неба и Земли. Достижение «небесного дао» (天道 Тянь Дао) и «человеческого дао» – это жизненный путь человека, достижение гармонии внутреннего с внешним, соответствие естественному порядку вещей [18, с. 22]. Этот символ гармонии проявляется во всех сферах жизни, начиная от сельскохозяйственных практик и заканчивая искусством и политикой. Аграрный характер символической китайской культуры на относительно изолированном континенте способствовал формированию глубокой связи человека с природой и принципа взаимозависимости. Масштабные природные катастрофы, влияющие на урожайность, сформировали психологию уважения и понимания природных сил как необходимое условие выживания. В отличие от западной культуры, которая строится на антагонизме человека и природы, китайская философия эстетизирует гармонию человека и природы, интегрируя его в физический мир. Риторика на предмет о первозданности природной красоты или красоты, созданной человеком, в китайской парадигме не формулируется. Преобразование природы рассматривается не как противопоставление, а как гармоническое взаимодействие, цель которого – не подчинении природы, а сотрудничество с ней. Искусство как высшая форма символа в виде гармоничного взаимодействия стало одним из главных способов выражения и постижения этой взаимосвязи [19, с. 209–212]. На этом материале педагогическими методиками формируется гибкость сознания и пластичность мышления личности.

Возникновение и развитие китайской цивилизации неразрывно связано с появлением иероглифической письменности. Это не просто система записи речи, это целая философская система, глубоко вплетённая в ткань культуры. Иероглифы – символы, носители глубинных идей, в которых заключена мудрость веков. Влияние иероглифической системы на менталитет китайцев трудно переоценить. Это символическое мышление, способность видеть глубокий смысл в простых вещах, умение передавать сложные идеи через лаконичные образы – всё это проистекает из глубин иероглифической традиции [20]. В педагогике это проявляется в образности мышления и художественности восприятия повседневности.

Единое государство, сплочённое общей культурой и общей письменностью, способствовало развитию и процветанию китайской цивилизации. Иероглифическая письменность заложила основы для развития уникальной китайской эстетики, которая на протяжении тысячелетий оказывает влияние на культуру не только Китая, но и всего Дальнего Востока. Иероглифическое письмо – это не просто лингвистический феномен, это основа китайской и общей дальневосточной культуры, способ мышления, стиль жизни [21]. Это ключ к пониманию особенностей китайской эстетики, глубинного смысла и неповторимой красоты, которая сосредоточена не столько в формальной стороне произведения, сколько в его душе, в эмоциональном резонансе, который оно вызывает. В этом и заключается особенность китайского образования, выраженная в единице символа [22, с. 141–150].

В результате исследования отметим, что глубоко укоренившийся в китайской модели образования символико-семиотический опыт, насыщенный многовековыми традициями и философскими смыслами, основывает базис образовательной модели – особый способ художественного восприятия окружающего мира. Важно подчеркнуть, что данное эстетическое восприятие выходит далеко за рамки обыденного, поверхностного любования красотой. Оно проникает гораздо глубже, задевая самые тонкие струны души, возбуждая не просто мимолётное чувство удовольствия, но вызывая глубокое душевное волнение, ощущение священного трепета перед величием мироздания. Это восприятие рождает чувство причастности к непостижимой гармонии Вселенной, ощущение естественности существования и полноты жизни, истинной свободы в созвучии с творческой сущностью мира.

В системе символического мировоззрения реальность представлена знаковым выражением, субъективный опыт и навыки накладываются на первоначальное сознание и формируются в виде кода. Стремясь к гармонии с окружающей

действительностью, все многообразие мира локализуется в форме знака, наполняясь значением и смыслами, выраженными в символе.

Символ можно рассматривать как некую эстетическую ценность. Поэтому китайское эстетическое восприятие ценностей не сводится к простому наслаждению красотой, оно представляет собой глубокий духовный опыт, способный трансформировать сознание и изменить жизненные ориентиры. Символ, лежащий в основе традиционной культуры как созидающее, стартовое начало символического мировоззрения, является базисной единицей современного китайского образования, непреходящей эстетической ценностью, способом самопознания, гармонизации с миром. Символ является субстанцией философии жизни, знаковым выражением осознания своего места в мире, ощущением причастности к вечности и гармонии Вселенной.

Символ закладывает когнитивные основы самопознания, развивая рефлексию интенциональности мыслительных актов в отношении своего места в этом мире. Следуя этико-религиозной традиции, ранние философские концепции закладывают основы нравственно-морального отношения к миру. Педагогические методики, формируя эстетические предпочтения на основе преемственности поколений, создают мощный фундамент образования в Китае.

Поставленная в работе цель достигнута, задачи рассмотрены и подтверждены научной литературой. Авторами указана актуальность исследования, ее теоретическая, практическая значимость, сделаны выводы, что система образования в китайском обществе базируется на эстетическом восприятии мира, где символ – это ключ к самопознанию, педагогический инструмент познавательного процесса к осмыслению смысла бытия, своего места в этом мире, пониманию связи с историческим прошлым и будущим, ощущению причастности к вечным ценностям. Материал статьи может быть полезен тем, кто интересуется педагогическими особенностями образования Китая.

Библиографический список

1. Борисенко О.А., Соболева Е.В., Фен Л. Влияние глобализационных процессов на современную культуру Китая. *Востоковедение. Восточные исследования.* 2021; № 1: 53–56.
2. Чжэ Ч. Российские и китайские методы обучения в художественном образовании. Возможность их интеграции в контексте освоения декоративного искусства и дизайна. *Научное мнение*. 2021; № 7-8: 128–133.
3. Кормич Д.М., Помуран Н.Н. Роль традиционных иероглифов в процессе обучения китайской иероглифике. *Филологический аспект:* международный научно-практический журнал. Серия: Методика преподавания языка и литературы. 2022; № 06 (17).
4. Стрельников И.А., Блинов Л.В., Стрельникова Н.В., Калинкина П.А. Способ познания восточной идеографии через энергоинформационную матрицу традиционных иероглифов. *Бизнес. Образование. Право*. 2020; № 4 (53): 387–393.
5. Авдеева С.М., Наумова Ю.В. Применение традиционных китайских символов в современном коммуникативном дизайне. *Современные проблемы высшего образования. Творчество в дистанционном формате*. Москва: Издательство Перспектива. 2021: 344–350.
6. Лу З. *Художественно-стилистическое и образно-символическое мироосмысление живописи Китая.* Автореферат диссертации … кандидата искусствоведения. Москва, 2023.
7. Чэн Ю. *Образ Китая в российских СМИ: лингвокогнитивный аспект.* Диссертация … кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2020.
8. Зеленев Е.И. Современное востоковедение, европоцентризм и «Восточный вопрос». *Востоковедение*. 2024; № 1 (172): 135.
9. Платон. *Собрание сочинений*: в 4 т. Москва: Мысль, 1990; Т. I.
10. Аристотель. *Собрание сочинений*: в 4 т. Москва: Мысль, 1983; Т. 4.
11. Лосев А.Ф. *Философия. Методология. Культура*. Москва: Политиздат 1991.
12. Лосев А.Ф. *Проблема символического и реалистического искусства*. Москва: Искусство, 1976.
13. Барт Р. Основы семиологии. *Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму.* Москва, 2000: 247–312.
14. Кассирер Э. *Философия символических форм*. Санкт–Петербург, 2002.
15. Проваторова О.Н. Проблема образа и семантики ранних китайских иероглифов. *Мир науки, культуры и образования*. 2014; № 1 (44): 212–215.
16. Малявин В.В. Китайская эстетическая мысль. *Духовная культура Китая*: энциклопедия: в 5 т. Москва: Восточная литература, 2006; Т. 1: 140–148.
17. Белозерова В. *Традиционное искусство Китая*. Т. 1: Неолит-IX век. Москва: Русский фонд содействия образованию и науке, 2016: 283–284.
18. Чжуань-цзы. *Глоссарий*. Москва: Разум, 2008.
19. Куликова А.Е. Эстетика природы и ее роль в формировании личности. *Молодой ученый*. 2012; № 4: 209–212.
20. Сюй М.В. *Символ в культуре повседневности современного Китая*. Автореферат диссертации … кандидата культурологии. Комсомольск-на-Амуре, 2012.
21. Ли Ц. Роль вузов в исследовании нематериального культурного наследия Древнего Китая. *Вестник СПбГИК*. 2024; № 3 (60).
22. Танцура Т.А. Совершенствование педагогического мастерства: проблемы и пути решения. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 141–150.

References

1. Borisenko O.A., Soboleva E.V., Fen L. Vliyanie globalizacionnyh processov na sovremennuyu kul'turu Kitaya. *Vostokovedenie. Vostochnye issledovaniya*. 2021; № 1: 53-56.
2. Chzh`e Ch. Rossijskie i kitajskie metody obucheniya v hudozhestvennom obrazovanii. Vozmozhnost' ih integracii v kontekste osvoeniya dekorativnogo iskusstva i dizajna. *Nauchnoe mnenie*. 2021; № 7-8: 128-133.
3. Kormich D.M., Pomuran N.N. Rol' tradicionnyh ieroglifov v processe obucheniya kitajskoj ieroglifike. *Filologicheskij aspekt:* mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. Seriya: Metodika prepodavaniya yazyka i literatury. 2022; № 06 (17).
4. Strel'nikov I.A., Blinov L.V., Strel'nikova N.V., Kalinkina P.A. Sposob poznaniya vostochnoj ideografii cherez `energoinformacionnuyu matricu tradicionnyh ieroglifov. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2020; № 4 (53): 387-393.
5. Avdeeva S.M., Naumova Yu.V. Primenenie tradicionnyh kitajskih simvolov v sovremennom kommunikativnom dizajne. *Sovremennye problemy vysshego obrazovaniya. Tvorchestvo v distancionnom formate*. Moskva: Izdatel'stvo Perspektiva. 2021: 344-350.
6. Lu Z. *Hudozhestvenno-stilisticheskoe i obrazno-simvolicheskoe miroosmyslenie zhivopisi Kitaya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 2023.
7. Ch`en Yu. *Obraz Kitaya v rossijskih SMI: lingvokognitivnyj aspekt.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2020.
8. Zelenev E.I. Sovremennoe vostokovedenie, evropocentrizm i «Vostochnyj vopros». *Vostokovedenie.* 2024; № 1 (172): 135.
9. Platon. *Sobranie sochinenij*: v 4 t. Moskva: Mysl', 1990; T. I.
10. Aristotel'. *Sobranie sochinenij*: v 4 t. Moskva: Mysl', 1983; T. 4.
11. Losev A.F. *Filosofiya. Metodologiya. Kul'tura*. Moskva: Politizdat 1991.
12. Losev A.F. *Problema simvolicheskogo i realisticheskogo iskusstva*. Moskva: Iskusstvo, 1976.
13. Bart R. Osnovy semiologii. *Francuzskaya semiotika: ot strukturalizma k poststrukturalizmu.* Moskva, 2000: 247-312.
14. Kassirer `E. *Filosofiya simvolicheskih form*. Sankt-Peterburg, 2002.
15. Provatorova O.N. Problema obraza i semantiki rannih kitajskih ieroglifov. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2014; № 1 (44): 212-215.
16. Malyavin V.V. Kitajskaya `esteticheskaya mysl'. *Duhovnaya kul'tura Kitaya*: `enciklopediya: v 5 t. Moskva: Vostochnaya literatura, 2006; T. 1: 140-148.
17. Belozerova V. *Tradicionnoe iskusstvo Kitaya*. T. 1: Neolit-IX vek. Moskva: Russkij fond sodejstviya obrazovaniyu i nauke, 2016: 283-284.
18. Chzhuan'-czy. *Glossarij*. Moskva: Razum, 2008.
19. Kulikova A.E. `Estetika prirody i ee rol' v formirovanii lichnosti. *Molodoj uchenyj*. 2012; № 4: 209-212.
20. Syuj M.V. *Simvol v kul'ture povsednevnosti sovremennogo Kitaya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata kul'turologii. Komsomol'sk-na-Amure, 2012.
21. Li C. Rol' vuzov v issledovanii nematerial'nogo kul'turnogo naslediya Drevnego Kitaya. *Vestnik SPbGIK*. 2024; № 3 (60).
22. Tancura T.A. Sovershenstvovanie pedagogicheskogo masterstva: problemy i puti resheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 141-150.

Статья поступила в редакцию 07.10.25

УДК 378.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-23-26

***Borisenko Yu.A.**, postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: borisenko_juliana@mail.ru*

ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF FORMING NATIONAL IDENTITY OF STUDENTS OF A MODERN UNIVERSITY THROUGH PATRIOTIC EDUCATION. National identity, being the basis of socio-cultural development of society, acquires special significance for each student of a modern university in forming a sense of belonging to their homeland, its history, culture, defining value and behavioral guidelines. In this regard, the assessment of the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of national identity in the context of patriotic education of young people in modern colleges at this stage of historical development deserves

special interest and is the purpose of this study. The article considers practical approaches and innovative methods of forming national identity of students, which are used in the educational process of colleges. A comparative analysis of the results of patriotic education is presented, on the basis of which conclusions are made about more effective strategies for forming national identity of student youth, and a methodological tool for assessing the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of national identity has been developed. The results of the presented study will allow further improvement of educational programs and recommendations for the formation of national identity by means of patriotic education.

Key words: **national self-awareness, patriotic education, modern colleges, national identity, effectiveness assessment, pedagogical model.**

***Ю.А. Борисенко**, аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: borisenko_juliana@mail.ru*

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА ЧЕРЕЗ ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

Национальное самосознание, являясь основой социокультурного развития общества, приобретает особое значение для каждого обучающегося современного вуза в формировании чувства принадлежности к своей Родине, ее истории, культуре, определяя ценностные и поведенческие ориентиры. В связи с чем оценка эффективности педагогических условий для формирования национальной идентичности в контексте патриотического воспитания молодежи в современных колледжах на данном этапе исторического развития заслуживает особого интереса и является целью данного исследования. В статье рассматриваются практические подходы и инновационные методы формирования национального самосознания обучающихся, которые используются в образовательном процессе колледжей. Представлен сравнительный анализ результатов патриотического воспитания, на основании которого сделаны выводы о более эффективных стратегиях формирования национального самосознания студенческой молодежи, а также разработан методический инструментарий оценки эффективности педагогических условий для формирования национального самосознания. Результаты представленного исследования позволят в дальнейшем усовершенствовать образовательные программы и рекомендации по формированию национального самосознания средствами патриотического воспитания.

Ключевые слова: **национальное самосознание, патриотическое воспитание, современные колледжи, национальная идентичность, оценка эффективности, педагогическая модель**

Актуальность темы исследования обусловлена текущими реалиями политической ситуации в мире, которые определяют ряд проблем и противоречий в патриотическом воспитании современной молодежи. В частности, необходимость сохранения баланса между соблюдением национальных традиций и стремлением к открытости мировому опыту актуализирует риск использования патриотических чувств в манипулятивных целях. В связи с чем в процессе патриотического воспитания обучающихся в современных учебных заведениях, в том числе и в колледжах, особенно важно уделять внимание формированию их национального самосознания. Эффективность внедрения инновационных форм и методов формирования национального самосознания обучающихся зависит не только от методического обеспечения учебных заведений и степени подготовленности педагогических кадров, но и от применяемого педагогического инструментария оценки результативности педагогических условий и готовности колледжей к внедрению инноваций.

Цель исследования: оценка эффективности педагогических условий для формирования национального самосознания в контексте патриотического воспитания обучающихся современного колледжа.

Задачи исследования: (1) провести анализ теоретических основ проблемы формирования патриотического воспитания обучающихся колледжей на современном этапе развития общества; (2) провести сравнительный анализ практических подходов и методов, применяемых в образовательном процессе колледжей для формирования национальной идентичности молодежи; (3) на основе эмпирических данных определить базовые стратегии и методику оценки процесса формирования национального самосознания обучающихся в контексте патриотического воспитания в колледжах.

Научная новизна исследования заключается в разработке педагогического методологического инструментария для оценки эффективности процесса формирования национального самосознания молодежи в рамках патриотического воспитательного процесса.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в расширении и углублении научного понимания решения проблемы формирования национального самосознания в контексте патриотического воспитания современной молодежи, обучающейся в колледжах, а также усовершенствования методологической оценки результатов педагогического воздействия на обучающихся в данном направлении.

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности применения методологического инструментария оценки эффективности педагогических условий для формирования национального самосознания обучающихся и своевременной корректировки образовательных программ патриотического воспитания.

Анализ различных научных источников за последние десять лет показал, что исследователи в области проблем формирования национального самосознания молодежи фокусируют свое внимание в основном только на этническом воспитании. Оценка уровня сформированности национального самосознания личности осуществляется через призму знаний о национальной культуре и глубине чувств принадлежности к конкретному этносу. Например, в своих научных трудах М.Г. Бельды [1] акцентирует внимание на том, что в Хабаровском педагогическом колледже успешно проводятся просветительские мероприятия, которые формируют национальное самосознание через интеграцию, адаптацию и социализацию студентов различной этнической и религиозной принадлежности. В описании результатов исследований Н.А. Левитская [2] показывает, как особенности специализации влияют на процесс становления национальной самоидентичности. А именно: в диссертации ею была обоснована гипотеза об «эффективности формирования национального самосознания студентов Тульского областного колледжа культуры и искусства при изучении литературы этнического характера как гуманитарной дисциплины» [2, с. 14].

Соглашаясь с мнением вышеперечисленных ученых, следует отметить, что такой подход, несмотря на важность различных аспектов формирования национальной идентичности, не учитывает такие факторы, как гражданская идентичность, социальная ответственность и межкультурная политическая осведомленность. Лишь часть ученых (А.В. Селезнева [3], Т.Л. Осколова [4], А.Н. Томилин [5; 6], Н.С. Касимова [5], Л.П. Ильченко [5], С.Н. Томилина [6], Ю.А. Борисенко [7], Е.Е. Дурнева [8], О.Д. Цыгина [8] и др.), акцентирующих внимание на патриотическом воспитании, рассматривают развитие интернациональных чувств и чувств государственного патриотизма как инструмент формирования национального самосознания.

Так, Т.Л. Осколова [4], Е.Е. Дурнева [8], О.Д. Цыгина [8], описывая опыт зарубежных стран: США, Канада, Австралия и др. в формировании национального самосознания студентов колледжей, находят интересным для исследования опыт организации международных проектов в рамках студенческого обмена, где участники смогли более осознано и наглядно приобрести новый образ мышления и осознать свои национальные и культурные ценности. А.В. Селезнева [3], А.Н. Томилин [5], Л.П. Ильченко [5], Н.С. Касимова [5] неоднократно напоминают, что устойчивость национального самосознания молодежи укрепляет патриотические чувства и гражданскую ответственность. С.Н. Томилина [6] и А.Н. Томилин [6] подчеркивают, что устойчивость национального самосознания зависит от ряда факторов государственного устройства, исторического и экономического развития государства, его политической и религиозной составляющих, целевой и идеологической ориентации, а также от задач, стоящих в настоящее время перед государством.

В связи со сказанным в процессе оценки сформированности национального самосознания молодежи важно учитывать не только проявления качеств этнического характера, но критерии и показатели государственно-патриотического воспитания. Обращаясь к опыту отечественных ученых, отметим, что В.В. Шарапов [9] для оценки национального самосознания студентов Поволжских колледжей применял модифицированный тест М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?», экспресс-опросник Г.У. Солдатовой и О.А. Кравцова «Индекс толерантности». Обращая внимание на этническую принадлежность жителей Поволжья на постсоветском пространстве, В.В. Шарапов использовал социально-психологический опрос, который выявил мнения респондентов по этническим проблемам. С.Т. Давлиерова в диссертационном исследовании для оценки сформированности национального самосознания предлагает сравнительный объективно-исторологический метод, который обосновывается тем фактом, что «национальная самоидентичность формируется непосредственно под влиянием условий возникновения и развития нации и связана с национально-государственным устройством, являясь гарантом, фактором самосохранения нации от разных форм экспансии, направленной на подрыв национальной независимости» [10, с. 11].

Несомненно, что самоидентичность, толерантность, гордость за историческое прошлое, желание беречь национальные традиции и следовать им формирует и закаляет желание защищать свой народ, свое государство независимо от того, что государство дало личности. Самоидентификация, проявляющаяся в выраженном уровне толерантности, гордости за культурное наследие и стрем-

Таблица 1

Оценочные блоки для определения эффективности процесса формирования национального самосознания обучающихся учебных учреждений

№	Блок	Направления	Критерий	Методы оценки
	1.	2.	3.	4.
1.	Когнитивный	Знание и понимание	Уровень знаний обучающихся о национальной истории, культуре и традициях [4]	Тестирование
		Развитие мышления	Способность обучающихся анализировать и оценивать информацию о своей стране и других культурах [4]	Викторина
2.	Этноэмпатический	Формирование патриотических ценностей	Уровень осознания и принятия патриотических ценностей и норм [4]	Методика А.Н. Томилина «Уровень сформированности патриотизма»
		Развитие эмпатии	Уровень развития эмпатии и толерантности к представителям иных культур	Экспресс-опросник Г.У. Солдатовой и О.А. Кравцова «Индекс толерантности»
		Формирование коммуникабельности	Уровень гармонизации межэтнических отношений и укрепления социальной сплоченности в многонациональном обществе	Тестирование по методике М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?»
3.	Деятельностный	Социальная активность	Участие обучающихся в волонтерских движениях и общественных проектах [4]	Количество и качество выполненных волонтерских работ, отзывы участников
		Уровень вовлеченности обучающихся	Форма участия в проводимых мероприятиях (организатор, ведущий, участник, наблюдатель)	Активное участие в проектах, мероприятиях, обсуждениях
		Участие в культурных мероприятиях	Активность обучающихся в организации и проведении культурно-массовых мероприятий [4]	Оценка участия, отзывы зрителей и участников [4]
4.	Рефлексивный	Обратная связь от родителей и сообщества	Удовлетворенность родителей и местного сообщества результатами патриотического воспитания [4]	Опросы, встречи с родителями, обсуждения в сообществе [4]
		Долгосрочные изменения в поведении	Изменения в поведении обучающихся, проявляющиеся в их отношении к культуре и обществу в целом [4]	Наблюдения, анализ поведения в общественных местах [4]

лении к сохранению и развитию национальных традиций, играет ключевую роль в формировании устойчивой мотивации к защите своего народа и государства. Этот феномен, известный в социальной психологии как феномен патриотизма, представляет собой многослойный конструкт, включающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Внутренние диспозиции личности, независимо от внешних ресурсов и возможностей, предоставляемых государством, имеют первостепенное значение в формировании гражданской идентичности и лояльности. В контрасте с этим потребительское отношение к Родине способствует деградации национального самосознания. Личности, утратившие связь с национальными традициями, подвержены негативному влиянию внешних факторов, что может привести к формированию деструктивных поведенческих паттернов и утрате культурных ценностей. В результате такие индивиды становятся неспособными к эффективной социальной коммуникации, что ведет к их маргинализации и снижению значимости как для социума, так и для самих себя.

Осознание ценности жизни и готовность к безвозмездному служению своему народу и Родине являются основополагающими целевыми установками для организации и проведения мероприятий образовательными учреждениями, в том числе и колледжами, воспитательная работа которых направлена на формирование национального самосознания у обучаемых.

Бесспорно, что непрерывный мониторинг и анализ педагогической деятельности колледжей, ориентированный на регламентацию патриотических мероприятий и развитие национальной идентичности, представляет собой важную задачу. На наш взгляд, анализ педагогических условий, способствующих формированию национального самосознания в контексте патриотического воспитания, требует оценки, включающей четыре основных блока: когнитивный, этноэмпатический, деятельностный и рефлексивный (табл. 1).

Первый блок анализа направлен на изучение когнитивного компонента формирования национального самосознания, который предполагает оценку уровня знаний обучающихся о культурных, исторических и социальных аспектах национальной идентичности. В данном контексте особое внимание уделяется методикам преподавания, направленным на глубокое усвоение информации и формирование мышления у обучающихся, что является ключевым фактором в процессе их социализации.

Второй блок анализа акцентирует внимание на этноэмпатическом компоненте, который исследует эмоциональную составляющую национального самосознания. В этом блоке рассматриваются методы и подходы, способствующие формированию у обучающихся чувства принадлежности к своей этнической и национальной общности, а также развитию эмпатии и толерантности к представителям иных культур. Важность данного аспекта обусловлена необходимостью гармонизации межэтнических отношений и укрепления социальной сплоченности в многонациональном обществе.

Третий блок анализа посвящен деятельностному компоненту формирования национального самосознания, который включает оценку практических действий и мероприятий, направленных на развитие патриотических чувств и гражданской ответственности у обучающихся. В рамках данного блока анализируется эффективность различных форм воспитательной работы, таких как участие в волонтерских проектах, историко-краеведческих исследованиях и иных формах общественно полезной деятельности, которые способствуют практической реализации патриотических установок и ценностей.

Четвертый блок анализа направлен на рефлексивный компонент формирования национального самосознания, который исследует механизмы, способствующие осознанию обучающимися своих национальных корней и формированию способности к самоанализу и самокритике. В данном контексте особое внимание уделяется методам и формам рефлексивной деятельности, которые позволяют обучающимся глубже понять свою национальную принадлежность и ее значение в контексте общечеловеческих ценностей, а также осознать свою роль и ответственность в формировании будущего своей Родины.

В педагогическом эксперименте по оценке эффективности педагогических условий для формирования национального самосознания обучающихся, проходившем на базе Транспортного колледжа Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова (г. Новороссийск), приняло участие 162 респондента. Респондентам экспериментальной и контрольной групп в течение учебного года было предложено вести портфолио, в котором фиксировались результаты всех мероприятий, указанных в четвертом столбце таблицы 1. Полученные балы и отметки каждого обучающегося подвергались статистической обработке: суммировались и распределялись по трех-балльной шкале, отражающей уровень сформированности национального самосознания в контексте патриотического воспитания: определенно устойчивое, достаточно устойчивое, неустойчивое. Оценка проводилась по четырем оценочным блокам: когнитивный, этноэмпатический, деятельностный, рефлексивный. На основе собранных данных просчитывался процент количества респондентов, находившихся на каждом уровне сформированности национального сознания. Результаты заносились в сводную таблицу 2 в начале второго семестра и в конце учебного года.

Оценка эффективности педагогических условий для формирования национального самосознания обучающихся определялась по формуле:

Оценка ЭПУФНС = (КОУ/НОУ) + (КДУ/НДУ) + (ННУ/КНУ).

В экспериментальной группе:

Оценка ЭПУФНС = (69 /40) + (18/19) + (41/13) = 1,7 + 0,9 + 3,2 = 5,8.

В контрольной группе:

Оценка ЭПУФНС= (42 /40) + (24/19) + (41/34) = 1,1 + 1,3 + 1,2 = 3,6.

Предложенный методологический инструментарий анализа эффективности воспитательных патриотически направленных мероприятий, проводимых с целью формирования национального самосознания обучающихся Транспортного колледжа Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, позволил проследить изменения личностных качеств всех субъектов об-

Таблица 2

Сводная таблица для определения оценки эффективности процесса формирования национального самосознания обучающихся

Оценка	Блок 1	Блок 2	Блок 3	Блок 4	Среднее значение
На начало второго семестра					
Определенно устойчивая	56%	34%	68%	3%	НОУ = 40%
Достаточно устойчивая	27%	15%	8%	25%	НДУ = 19%
Неустойчивая	17%	51%	24%	72%	ННУ = 41%
На конец учебного года в экспериментальной группе					
Определенно устойчивая	82%	68%	85%	41%	КОУ = 69%
Достаточно устойчивая	15%	24%	10%	23%	КДУ = 18%
Неустойчивая	3%	8%	5%	36%	КНУ = 13%
На конец учебного года в контрольной группе					
Определенно устойчивая	61%	36%	65%	5%	42%
Достаточно устойчивая	25%	25%	14%	32%	24%
Неустойчивая	14%	39%	21%	63%	34%

разовательного процесса. А именно: было обнаружено, что на начало второго семестра в колледже недостаточно проводилось мероприятий, поддерживающих обратную связь от родителей и национальных сообществ (блок 4 – неустойчивое национальное самосознание у 72% респондентов), не на должном уровне осознанность и принятие патриотических ценностей и норм (блок 2 – лишь 34% получили определенно устойчивую оценку национального самосознания). В связи с чем в образовательной программе на второй семестр были запланированы встречи с родителями «Семейные традиции», конкурсы с организацией национальных игр «История традиций», встречи с выдающимися деятелями этнической культуры «Наше культурное наследие» и пр.

В результате педагогического эксперимента определена и оценка эффективности педагогических условий формирования национального самосознания обучающихся (в экспериментальной группе – 5,8, в контрольной группе – 3,6), что позволило своевременно скорректировать образовательные программы патриотического воспитания на следующий учебный год.

Анализ педагогических условий, способствующих формированию национального самосознания, является неотъемлемой частью стратегии патриотического воспитания в образовательных учреждениях. Проведение анализа теоретических и практических аспектов формирования национального самосознания обучающихся в колледжах в рамках процесса патриотического воспитания, а также проведенный сравнительный анализ ключевых методологических подходов и эмпирических данных позволяют выявить ряд значимых закономерностей и тенденций, определяющих структуру методического инструментария для оценки эффективности педагогических условий формирования национального самосознания обучающихся и своевременной корректировки образовательных программ патриотического воспитания. Кроме того, данный подход позволяет не только оценить эффективность текущих педагогических практик, но и разработать рекомендации по их совершенствованию, что в конечном итоге способствует укреплению национального единства и развитию гражданской идентичности у молодого поколения.

Полученные результаты демонстрируют, что систематическая работа в данном направлении способствует формированию у обучающихся устойчивой гражданской идентичности и патриотизма.

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 формированием национального самосознания обучающихся в рамках процесса патриотического воспитания.

Библиографический список

1. Бельды М.Г. Формирование этнического самосознания студентов педагогического колледжа в поликультурном образовательном пространстве Дальневосточного региона. *Молодой ученый*. 2018; № 46.1 (232.1): 9–13.
2. Левитская Н.А. *Формирование национального самосознания студентов в образовательном процессе колледжа культуры и искусства: на материале изучения литературы.* Автореферат диссертации …кандидата педагогических наук. Белгород, 2008.
3. Селезнева А.В. Роль образовательных организаций в становлении национального и гражданского самосознания школьников. *Ценности и смыслы*. 2014; № 1 (29): 33–46.
4. Осколова Т.Л. Влияние международной мобильности студентов на развитие национальной идентичности (на опыте Австралии, Канады, США). *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates*. 2015; № 1.1 (1): 190–197.
5. Томилин А.Н., Ильченко Л.П., Касимова Н.С. Основные тенденции и проблемы патриотического воспитания студенческой молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 163–166.
6. Томилина С.Н., Томилин А.Н. Педагогические условия формирования патриотизма у курсантов морского университета на примерах героизма участников СВО. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 5 (108): 131–134.
7. Борисенко Ю.М. Формирование национального самосознания обучающихся как актуальная педагогическая задача. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 4 (113): 200–202.
8. Дурнева Е.Е., Цыгина О.Д. Основные модели формирования гражданского и национального самосознания школьников за рубежом. *Ценности и смыслы*. 2014; № 1 (29): 22–32.
9. Шарапов В.В. *Национальное самосознание и социально-психологические феномены этнического самосознания населения Среднего Поволжья.* Диссертация … доктора психологических наук. Самара, 2016.
10. Давлиерова С.Т. *Национальное самосознание: социально-философский анализ.* Автореферат диссертации … кандидата философских наук. Душанбе, 2007.

References

1. Bel'dy M.G. Formirovanie `etnicheskogo samosoznaniya studentov pedagogicheskogo kolledzha v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve Dal'nevostochnogo regiona. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 46.1 (232.1): 9-13.
2. Levitskaya N.A. *Formirovanie nacional'nogo samosoznaniya studentov v obrazovatel'nom processe kolledzha kul'tury i iskusstva: na materiale izucheniya literatury.* Avtoreferat dissertacii …kandidata pedagogicheskih nauk. Belgorod, 2008.
3. Selezneva A.V. Rol' obrazovatel'nyh organizacij v stanovlenii nacional'nogo i grazhdanskogo samosoznaniya shkol'nikov. *Cennosti i smysly*. 2014; № 1 (29): 33-46.
4. Oskolova T.L. Vliyanie mezhdunarodnoj mobil'nosti studentov na razvitie nacional'noj identichnosti (na opyte Avstralii, Kanady, SShA). *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates*. 2015; № 1.1 (1): 190-197.
5. Tomilin A.N., Il'chenko L.P., Kasimova N.S. Osnovnye tendencii i problemy patrioticheskogo vospitaniya studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 163-166.
6. Tomilina S.N., Tomilin A.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya patriotizma u kursantov morskogo universiteta na primerah geroizma uchastnikov SVO. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 5 (108): 131-134.
7. Borisenko Yu.M. Formirovanie nacional'nogo samosoznaniya obuchayuschihsya kak aktual'naya pedagogicheskaya zadacha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 4 (113): 200-202.
8. Durneva E.E., Cygina O.D. Osnovnye modeli formirovaniya grazhdanskogo i nacional'nogo samosoznaniya shkol'nikov za rubezhom. *Cennosti i smysly*. 2014; № 1 (29): 22-32.
9. Sharapov V.V. *Nacional'noe samosoznanie i social'no-psihologicheskie fenomeny `etnicheskogo samosoznaniya naseleniya Srednego Povolzh'ya*. Dissertaciya … doktora psihologicheskih nauk. Samara, 2016.
10. Davlierova S.T. *Nacional'noe samosoznanie: social'no-filosofskij analiz*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filosofskih nauk. Dushanbe, 2007.

Статья поступила в редакцию 06.10.25

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-27-29

***Akhtaeva E.A.**, postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University named after A.A. Kadyrov; senior teacher, Department of Information Law and Jurisprudence, Grozny State Petroleum Technological University named after Academician M.D. Millionshchikov (Grozny, Russia), E-mail: kafedra_terek@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE SUCCESSFUL APPLICATION OF THE SITUATIONAL MODELING METHOD TO DEVELOP NEGOTIATION COMPETENCE IN FUTURE LAWYERS. The study is conducted to identify pedagogical conditions that enable the most successful application of the situational modeling method to develop negotiation competence in future lawyers. This requires addressing a number of challenges related to identifying, describing, and implementing the desired conditions. The following conditions are identified: engaging students in developing scenarios and using the situational modeling method; inviting professional negotiators to practical classes to recreate unique negotiation situations; improving students' communication strategy modeling skills, enabling them to more quickly adapt to the communication styles of their opponents; and expanding students' rights in choosing their own verbal communication styles to enhance the realism of negotiation situations. The study concludes that the proposed conditions will enhance the effectiveness of the pedagogical process under study.

Key words: **professional training, simulation modeling method, future lawyers, pedagogical conditions, communicative interaction, modeling of interpersonal communication**

***Э.А. Ахтаева,** соискатель, Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова; ст. преп., Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова, г. Грозный, E-mail: kafedra_terek@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА СИТУАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕГОВОРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Исследование проводится с целью выявления педагогических условий, позволяющих наиболее успешно применять метод ситуационного моделирования для формирования переговорной компетентности у будущих юристов. Для этого требуется решить ряд задач, связанных с выявлением, описанием и реализацией искомых условий. В результате был выявлен их перечень: привлечение студентов к разработке сценариев использования метода ситуационного моделирования; приглашение на практические занятия профессиональных переговорщиков, позволяющих воссоздать уникальные переговорные ситуации; совершенствование навыков моделирования коммуникативных стратегий студентов, способствующих более быстрой адаптации под стили общения оппонентов; расширение прав студентов в части выбора стилей речевого взаимодействия для повышения реалистичности переговорных ситуаций. По окончанию исследования делается вывод о том, что предлагаемые условия позволят повысить эффективность изучаемого педагогического процесса.

Ключевые слова: **профессиональное обучение, метод имитационного моделирования, будущие юристы, педагогические условия, коммуникативное взаимодействие, моделирование межличностного общения**

Актуальность научной работы состоит в том, что современные общественные процессы всё чаще становятся объектами юридического надзора. Благодаря этой тенденции граждане стали чувствовать себя более защищёнными в нормативном плане. Это обстоятельство позитивно сказывается на всех сферах общественных отношений, включая экономические, политические, социальные и духовные. Данный вид отношений подразумевает осуществление активной коммуникации. В том числе речь идёт о коммуникации между гражданами и государством через особых посредников – юристов, решающих достаточно широкий объём вопросов нормотворческого, правоприменительного, правоохранительного и экспертно-консультационного характера. Для осуществления данного вида деятельности юристы должны обладать особым качеством, которое в научной литературе определяется как переговорная компетентность. Вместе с тем зачастую у выпускников вузов она сформирована недостаточно хорошо, что мешает им осуществлять качественное взаимодействие с гражданами и своими коллегами. В этой связи возникает очевидная необходимость пересмотра организационных и учебно-методических подходов в части формирования переговорной компетентности. На наш взгляд, у вузов имеются все необходимые ресурсы для повышения качества данного педагогического процесса. Основная проблема состоит в том, что зачастую для данных ресурсов не создают достаточных условий для их более эффективной реализации. В частности, речь идёт об условиях более успешного применения метода ситуационного моделирования.

Данная проблема позволила установить цель исследования, которая ориентирована на установление педагогических условий успешного применения метода ситуационного моделирования для формирования переговорной компетентности у будущих юристов.

Цель позволила установить задачи, которые необходимо решить для её достижения: 1) выявить теоретические основания искомых условий с опорой на анализ нормативных и научных источников; 2) представить подробную характеристику предложенных условий; 3) провести экспериментальную проверку педагогических условий успешного применения метода ситуационного моделирования для формирования переговорной компетентности у будущих юристов.

Научная новизна состоит в выявлении взаимосвязи между формированием переговорной компетентности и условиями успешного применения метода ситуационного моделирования. Речь идёт об условиях, которые связаны с расширением прав студентов в части разработки сценариев применения изучаемого метода; воссозданием переговорных ситуаций силами профессиональных медиаторов, трудоустроенных в органах внутренних дел; совершенствованием навыков моделирования коммуникативных стратегий студентов; расширением прав студентов в части выбора стилей речевого общения, которые характерны для представителей маргинальных слоёв населения.

Теоретическая значимость проведённой работы состоит в обогащении научных представлений о роли имитационной деятельности в становлении личности. Добавим, что ранее специфика имитационной деятельности была раскрыта в исследованиях Л.С. Выготского [1].

Практическая значимость состоит в уточнении алгоритма деятельности преподавателей вузов по созданию благоприятной среды для применения метода ситуационного моделирования.

Подбор и применение методов исследования осуществлялось с опорой на идеи Л.С. Выготского. Речь идёт об обосновании высокой роли имитационной деятельности в становлении и развитии сознания личности. Также была принята во внимание его идея о единстве развития речи и сознания человека. Учёт этих фактов потребовал обратиться к возможностям таких методов, как анализ научной литературы, обобщение и педагогический эксперимент. Они позволили установить взаимосвязи между разработанными условиями и формированием переговорной компетентности будущих юристов.

В первую очередь необходимо определиться с одним из ведущих понятий научной работы. Речь идёт о переговорной компетентности. Ранее нами было установлено, что точка зрения Е.А. Иванова является наиболее подходящей. В частности, им говорилось, что под переговорной компетентностью следует понимать интегральное образование, которое включает в себя систему знаний об особенностях осуществления переговоров, навыки эмоциональной саморегуляции, практический опыт в реализации переговорной деятельности [2].

Анализ нормативной литературы показал, что в число ведущих профессиональных качеств будущих юристов входят коммуникативные способности. В частности, в содержании Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция указывается такая группа универсальных компетенций, как «Коммуникация» (УК-4) [3]. Она проявляется в виде способности осуществления деловой коммуникации в устной и письменной формах. В образовательной программе высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция уточняются индикаторы достижения данной компетенции [4]. Одним из них является «осуществление выбора коммуникативных стратегий и тактик проведении деловых переговоров» (УК.4.6) [4]. Этот факт подтверждает, что у будущих юристов должны быть сформированы переговорные компетенции. Вместе с тем остаются неясными условия использования методов обучения для достижения данного результата. В том числе речь идёт об условиях применения метода ситуационного моделирования.

Расширяет представление по проблематике научной работы исследование, связанное с изучением перспектив использования ситуационного моделирования в процессе занятий по физической подготовке [5]. В ней утверждается, что в рамках данного метода могут быть задействованы средства, повышающие реалистичность имитируемой обстановки. В частности, говорится о имитационных взрывах, стрельбе холостыми патронами, психологическом и физическом воздействии на испытуемых [5]. Добавим, что ключевой для нас является идея о использовании ресурсов, которые бы повысили реалистичность переговорной деятельности. Данные ресурсы могут быть не только учебно-методическими, но и кадровыми.

В работе С.В. Дохолян, В.З. Петросянц и Д.А. Деневизюк уточняется порядок применения методов имитационного моделирования в управленческой

практике [6]. Говорится, что их реализация происходит в два этапа: построение имитационных моделей объекта и проведение экспериментов с этой моделью [6]. Данный результат позволяет предположить, что будущие юристы должны усовершенствовать навыки моделирования коммуникативных стратегий. Данная мера позволит им быстрее адаптироваться под стили общения своих оппонентов.

Важные сведения для нашей научной работы содержит исследование, направленное на выявление роли метода ситуационного моделирования в формировании профессиональных компетенций сотрудников ОВД [7]. Его авторы отмечают, что представленный метод не должен применяться по готовым шаблонам. При этом и преподаватель, и обучающийся могут вносить коррективы в порядок его реализации [7]. В этой связи отметим, что и переговорная деятельность зачастую осуществляется по непредсказуемым сценариям с использованием различных стилей общения. В этой связи необходимо предусмотреть расширение прав студентов в части выбора стилей речевого общения для повышения реалистичности переговорных ситуаций.

Представленные материалы теоретического исследования, а также личный педагогический опыт позволили сформулировать условия успешного применения метода ситуационного моделирования для формирования переговорной компетентности у будущих юристов. Среди них отметим следующие: привлечение студентов к разработке сценариев использования метода ситуационного моделирования; приглашение на практические занятия профессиональных переговорщиков, позволяющих воссоздать уникальные переговорные ситуации; совершенствование навыков моделирования коммуникативных стратегий студентов, способствующих более быстрой адаптации под стили общения оппонентов; расширение прав студентов в части выбора стилей речевого взаимодействия для повышения реалистичности переговорных ситуаций.

Учёт **первого условия**, связанного с привлечение студентов к разработке сценариев использования изучаемого метода, позволит отработать им сложные переговорные ситуации. В данном случае подразумеваются ситуации, в которых будущие юристы чувствуют неуверенность в своих коммуникативных качествах. Необходимость данного условия была нами осознана в рамках педагогической деятельности. Выявилось, что опросные методы не позволяют выявить те обстоятельства, в которых студенты не готовы вести переговоры. Только когда будущие юристы сами начинали составлять сценарии использования метода ситуационного моделирования, они понимали, каких условий переговоров неосознанно избегают. Для реализации заявленного условия важно, чтобы преподаватели понимали психологическую пользу от привлечения студентов к разработке плана реализации исследуемого метода. Личный педагогический опыт показывает, что многие преподаватели вузов привыкли к шаблонным, устоявшимся моделям проведения учебных занятий [8]. В этой связи им придётся признать, что авторитарный стиль формирования переговорной компетентности перестал быть успешным.

Поскольку первое условие связано с разработкой сценариев применения метода, студентам рекомендуется знакомиться с видеофильмами, в которых представлены интересные стратегии ведения переговоров. Преподаватели могут помочь будущим юристам в подборе данного учебного материала. В частности, рекомендуется обратить внимание на следующие видеофильмы: «Выкуп», «Переговорщик», «Опасные пассажиры поезда 123», «Шпионский мост», «Король говорит» и др.

Учёт **второго условия**, связанного с приглашением на практические занятия профессиональных переговорщиков, позволит воссоздать уникальные переговорные ситуации на учебных занятиях. Благодаря данному условию метод ситуационного моделирования будет отражать контексты коммуникативного взаимодействия, которые невозможно передать в учебных пособиях. Речь идёт о эмоциональном состоянии, которое будут транслировать приглашённые специалисты. Оно будет способствовать лучшему усвоению теоретических знаний о правилах ведения переговоров в напряжённой стрессовой обстановке.

Второе условие также поможет преподавателям более уверенно объяснять правила межличностного общения в конфликтных ситуациях. Этот эффект будет достигнут за счёт точной передачи речевых акцентов, пауз, мимики, жестов профессиональных переговорщиков. Таким образом, ценность условия состоит в обеспечении достоверной наглядности реализации переговорной компетентности.

Для реализации заявленного условия важно обеспечить систематичность появления на учебных занятиях приглашённых специалистов. Для этого преподаватели должны внимательнее относиться к факту заключения договоров о сотрудничестве с юридическими организациями. Подразумеваются организации, которые обладают обсуждаемыми кадровыми ресурсами.

При организации второго условия необходимо обеспечить разнообразие типов переговорщиков. В данном случае имеется в виду, что при выполнении различных юридических задач у профессиональных медиаторов нарабатываются уникальные переговорные компетентности. В частности, при работе с медиаторами из силовых структур студенты смогут сымитировать переговоры с преступниками. Взаимодействие с представителями адвокатуры или нотариата повысит их осведомлённость о моделях речевого поведения с гражданами, которым требуется правовая консультация.

Учёт **третьего условия**, связанного с совершенствованием навыков моделирования коммуникативных стратегий студентов, позволит им быстрее адаптироваться под стили общения своих оппонентов. Данное условие ценно тем, что требует синхронизации моделирующей деятельности преподавателей и студентов. Сложность его реализации в том, что будущие юристы должны уметь быстро разрабатывать и реализовывать свои коммуникативные стратегии. Преподавателям следует принимать во внимание эту особенность, поскольку зачастую они сосредоточены на успехе организационной, а не учебной деятельности.

Третье условие поможет будущим юристам рассматривать переговоры не как стихийный процесс, а как управляемый вид речевой и мыслительной деятельности. Вместе с тем студенты также должны научиться моделировать невербальные реакции на предполагаемые провокации и манипуляции собеседников. Таким образом, успешность использования заявленного метода связывается с повышением когнитивных способностей изучаемой группы студентов. Подразумевается развитие способностей к анализу, обобщению, моделированию и прогнозированию последствий речевой деятельности.

Для организации третьего условия потребуется привлечение в образовательный процесс когнитивного психолога. Он поможет преподавателям вузов подобрать наиболее действенные методы по совершенствованию навыков моделирования коммуникативных стратегий у студентов.

Учёт **четвёртого условия**, связанного с расширением прав студентов в части выбора стилей речевого общения, будет способствовать повышению реалистичности переговорных ситуаций. В данном случае подразумевается, что чаще всего на учебных занятиях преподаватели стараются избегать моделировать ситуации, в которых доминируют маргинальные стили речевого общения. Добавим, что термин «маргинальный стиль общения» мы не сужаем до понятия «обсценная лексика». Обозначенный стиль общения характерен для лиц, не обладающих способностью к внимательному отношению к словам собеседника или намеренно избегающих проявления данной способности; игнорирующих права и потребности оппонента; нарушающих личностные и пространственные границы общения; совершающих поступки, которые нарушают принятый этикет делового общения; активно использующих такой инструмент воздействия на собеседника, как манипуляция чувством вины и т. п.

Для реализации четвёртого условия важна моральная готовность преподавателя моделировать переговорные ситуации с маргинальными стилями взаимодействия оппонентов. В случае если он не готов к этой деятельности, он может обратиться за помощью к своим коллегам.

Представленные условия могут помочь в более успешном использовании метода ситуационного моделирования. Залогом данного вывода выступает то, что в условиях предусмотрена личная активность студентов по его реализации. Также в данных условиях были учтены психологические ошибки преподавателей вузов, которые снижают эффективность использования изучаемого метода.

Для проверки успешности применяемых условий был реализован педагогический эксперимент. Он проводился с опорой на кадровые ресурсы кафедры «Информационное право и юриспруденция» на базе Грозненского государственного нефтяного технического университета имени академика М.Д. Миллионщикова. В нём приняли участие будущие бакалавры по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция. Состав и количественное наполнение эмпирических групп было следующим: представители контрольной группы (КГ) в объёме 23 человека и экспериментальной группы (ЭГ) 24 человека. Эксперимент проводился в период с февраля по июнь 2025 года. Его особенность заключалась в том, что для членов ЭГ были организованы условия успешного применения метода ситуационного моделирования для формирования переговорной компетентности у будущих юристов. При работе со студентами КГ применялся метод ситуационного моделирования, но без учёта ранее предложенных нами условий.

Следует отметить, что успешность использования условий отслеживалась нами в два этапа. На первом (констатирующем) и итоговом (аналитическом) этапах были установлены навыки ведения переговоров с использованием теста «Насколько ты крут в переговорах?» от разработчиков курса «Эффективные переговоры» школы коммуникаций НИУ ВШЭ. Было установлено, что высокий уровень переговорной компетентности был зафиксирован у равного числа представителей эмпирических групп: у 21,73% (5 человек) в КГ и 20,08% (5 человек) в ЭГ.

После проведения эксперимента данное соотношение изменилось. В частности, высокий уровень переговорной компетентности в ЭГ набрали 37,5% (9 человек), а в КГ всего 26,08% (6 человек). Опрос студентов показал, что наиболее интересным условием стало то, которое было связано с расширением прав студентов в части выбора стилей речевого общения. Наиболее сложным для реализации для них оказалось первое условие, поскольку требовало активизации творческого мышления, а также хорошей подготовительной работы перед практическими занятиями.

Полученный результат позволил сделать вывод о том, что разработанные нами условия действительно способствуют успешному применению метода ситуационного моделирования при формировании переговорной компетентности у будущих юристов. На этом основании можно также заключить, что студенты способны сами оказать значимую помощь в организации их профессиональной подготовки.

В рамках проведённой научной работы были решены все задачи, а также достигнута цель исследования. В частности, в рамках обзора нормативных и научных источников были выявлены теоретические основания искомых условий. В основной части исследований также была представлена характеристика пред-

ложенных условий и проведена их экспериментальная проверка. В заключении делается общий вывод о том, что предложенные педагогические условия действительно способствуют успешному применению метода ситуационного моделирования для формирования переговорной компетентности у будущих юристов.

В работе определены особенности педагогической среды формирования переговорной компетентности, в которой наиболее успешно применяется метод ситуационного моделирования; уточнена роль имитационной деятельности для студентов вузов (этот результат опирается на теоретические положения Л.С. Выготского о роли подражания в развитии личности); уточнено содержание деятельности преподавателей вузов в рамках формирования переговорной компетентности у будущих юристов.

Результаты исследования могут быть полезны при обновлении учебно-методических пособий, используемых при организации профессионального обучения студентов вузов. Перспектива дальнейших исследований состоит в выявлении роли предложенных условий при формировании иных профессионально важных качеств у будущих юристов.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Мышление и речь: психика, сознание, бессознательное*. Москва: Лабиринт, 2001.
2. Иванов Е.А. *Психологические особенности ведения переговоров офицерами внутренних войск МВД России при выполнении служебно-боевых задач*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 2002.
3. *Об утверждении ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция.* Приказ Минобрнауки России от 13.08.2020 N 1011 (ред. от 27.02.2023) Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_361746/
4. *Образовательная программа высшего образования. Направление подготовки 40.03.01 Юриспруденция.* Available at: https://gstou.ru/sveden/files/eig/OP_YUR_24_bakalavr_nov.pdf
5. Герасимов И.В. Перспективы использования ситуационного моделирования в процессе занятий по физической подготовке. *Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии*: материалы 9 Всероссийской научно-методической конференции. Иркутск: ВСи МВД РФ, 2014: 261–265.
6. Дохолян С.В., Петросянц В.З., Деневизюк Д.А. Применение методов имитационного моделирования в практике управления промышленными предприятиями. *Региональные проблемы преобразования экономики*. 2014; № 6 (44): 67–74.
7. Синянский В.А., Романов Р.В., Кравцов С.В. Роль метода ситуационного моделирования в формировании профессиональных компетенций сотрудников ОВД. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2020; Т. 9, № 2 (31): 167–169.
8. Глузман Н.А., Безносюк Е.В. Модель координации профессионального роста преподавателей высшей школы. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2024; № 2 (59): 26–34.

References

1. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech': psihika, soznanie, bessoznatel'noe.* Moskva: Labirint, 2001.
2. Ivanov E.A. *Psihologicheskie osobennosti vedeniya peregovorov oficerami vnutrennih vojsk MVD Rossii pri vypolnenii sluzhebno-boevyh zadach.* Dissertaciya ... kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2002.
3. *Ob utverzhdenii FGOS VO – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 40.03.01 Yurisprudenciya.* Prikaz Minobrnauki Rossii ot 13.08.2020 N 1011 (red. ot 27.02.2023) Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_361746/
4. *Obrazovatel'naya programma vysshego obrazovaniya. Napravlenie podgotovki 40.03.01 Yurisprudenciya.* Available at: https://gstou.ru/sveden/files/eig/OP_YUR_24_bakalavr_nov.pdf
5. Gerasimov I.V. Perspektivy ispol'zovaniya situacionnogo modelirovaniya v processe zanyatij po fizicheskoj podgotovke. *Podgotovka kadrov dlya silovyh struktur: sovremennye napravleniya i obrazovatel'nye tehnologii*: materialy 9 Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Irkutsk: VSi MVD RF, 2014: 261–265.
6. Doholyan S.V., Petrosyanc V.Z., Denevizyuk D.A. Primenenie metodov imitacionnogo modelirovaniya v praktike upravleniya promyshlennymi predpriyatiyami. *Regional'nye problemy preobrazovaniya `ekonomiki*. 2014; № 6 (44): 67-74.
7. Sinyanskij V.A., Romanov R.V., Kravcov S.V. Rol' metoda situacionnogo modelirovaniya v formirovanii professional'nyh kompetencij sotrudnikov OVD. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; T. 9, № 2 (31): 167-169.
8. Gluzman N.A., Beznosyuk E.V. Model' koordinacii professional'nogo rosta prepodavatelej vysshej shkoly. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. 2024; № 2 (59): 26-34.

Статья поступила в редакцию 06.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-29-32

***Balykov V.V.**, teacher of additional education, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia); postgraduate, Belgorod State National Research University (Belgorod, Russia), E-mail: slava-balykov1@mail.ru*
***Samosenkova T.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Belgorod State National Research University (Belgorod, Russia), E-mail: samosenkova@bsuedu.ru*

DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AND THE DEVELOPMENT OF INTERNET COMMUNICATION COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN. The article explores the development of online communication competence in international students using blended and distance learning. The authors view this competence as an integrative system of cognitive, linguistic, and sociocultural components necessary for successful online interaction in Russian. Particular attention is paid to the hybrid language of online communication, which includes abbreviations, emoji, memes, and non-standard syntax. The difficulties international students face in perceiving such elements are described, and the need for a dedicated module in the curriculum is substantiated. The proposed module structure (semiotics of emoji and emoticons, digital communication vocabulary, mechanisms of "memoculture," and speech strategies) includes a theoretical introduction and practical communication tasks. The integration of these components promotes the development of skills for adequate interpretation and productive use of hybrid online discourse, increases students' confidence in digital communication, and facilitates their academic and social adaptation.

Key words: **digitalization, internet communication competence, foreign students, Russian as foreign language, chat, internet communication**

***В.В. Балыков**, педагог доп. образования, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва; аспирант, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, E-mail: slava-balykov1@mail.ru*
***Т.В. Самосенкова**, д-р пед. наук, проф., Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, E-mail: samosenkova@bsuedu.ru*

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена формированию интернет-коммуникативной компетенции у иностранных студентов в условиях смешанных и дистанционных форм обучения. Авторы рассматривают эту компетенцию как интегративную систему когнитивных, лингвистических и социокультурных компонентов, необходимых для успешного сетевого взаимодействия на русском языке. Особое внимание уделено гибридному языку интернет-коммуникации, включающему аббревиатуры, эмодзи, мемы и нестандартный синтаксис. Описаны трудности восприятия таких элементов иностранными учащимися и обоснована необходимость включения в учебный план специального модуля. Предложена структура модуля (семиотика эмодзи и смайликов, лексика цифрового общения, механизмы «мемокультуры», речевые стратегии) с теоретическим введением и практическими коммуникативными заданиями. Интеграция этих компонентов способствует развитию навыков адекватной интерпретации и продуктивного использования гибридного онлайн-дискурса, повышает уверенность студентов в цифровом общении и облегчает их академическую и социальную адаптацию.

Ключевые слова: **цифровизация, интернет-коммуникативная компетенция, иностранные студенты, русский язык как иностранный, чат, интернет-коммуникация, учебный модуль, эмодзи, смайлики, мемы, гибридный язык**

В современных условиях стремительной цифровой трансформации образовательного пространства всё более очевидна необходимость формирования у иностранных студентов интернет-коммуникативной компетенции как интегративного объединения когнитивных, лингвистических и социокультурных компонентов. Ускоренный темп внедрения смешанных и дистанционных форм обучения требует от обучающихся быстрой адаптации к гибридному языку сетевого общения, включающему аббревиатуры, эмодзи, мемы и нестандартный синтаксис. При этом именно недостаточная подготовленность к декодированию и продуктивному использованию таких элементов цифровой коммуникации представляет собой существенное препятствие на пути успешного академического и социального взаимодействия в среде русского языка. Это и обусловливает актуальность настоящего исследования.

Целью статьи является анализ особенностей интернет-языка, выявление их ключевых черт и исследование методических возможностей интеграции этих компонентов в учебный модуль формирования интернет-коммуникативной компетенции иностранных студентов на подготовительном факультете русского языка как иностранного (РКИ) в условиях смешанных и дистанционных форм обучения.

В задачи исследования входит:

– систематизировать основные категории интернет-языка;

– выявить характерные черты каждой категории и механизмы их функционирования в онлайн-коммуникации;

– проанализировать педагогические возможности включения этих элементов в учебные материалы РКИ;

– выявить ценность предложенных методик в условиях смешанных и дистанционных форм обучения.

Научная новизна заключается в комплексном анализе интернет-языка и возможности его включения в программу обучения русскому языку как иностранному на подготовительных факультетах.

Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении определений интернет-языка и его основных категорий.

Практическая значимость исследования состоит в описании ошибок, которые допускают иностранные слушатели, а также в разработке специального модуля для повышения уверенности студентов в онлайн-дискурсе и обеспечения их эффективной адаптации.

Современное общество, ориентированное на практические навыки и мгновенный результат, предъявляет к системе высшего образования новые требования: разработка и внедрение специального модуля, структурирующего семиотику эмодзи и смайликов, лексику цифрового общения, механизмы «мемокультуры» и речевые стратегии, становится ключевым условием повышения уверенности студентов в онлайн-дискурсе и обеспечения их эффективной адаптации. Современный этап развития высшего образования характеризуется переходом от традиционных форм обучения к смешанным и полностью дистанционным форматам на основе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Для иностранных студентов, осваивающих русский язык, это открывает новые возможности, но и ставит задачу формирования у них не только языковых знаний, но и специальных навыков коммуникации в цифровом пространстве. Интернет-коммуникативная компетенция включает не только владение языком на письменном и устном уровнях, но и умение использовать сетевые сервисы, соблюдать этику общения и эффективно строить межкультурный диалог. Цифровая коммуникация – основа современного образования. Соцсети и мессенджеры упрощают обмен знаниями, обсуждение материалов, совместную работу и расширение сети контактов [1, с. 231].

В зарубежной и российской педагогике под интернет-коммуникативной компетенцией понимают совокупность когнитивных, лингвистических и социокультурных составляющих, обеспечивающих успешное сетевое взаимодействие. Когнитивная компонента связана с поиском и отбором информации, лингвистическая – с уместным выбором языковых средств в письменном и устном дискурсе, а социокультурная – с нормами сетевого этикета, умением учитывать культурные особенности партнёров по общению. При этом в повседневной учебной практике студенты активно используют самые разные сетевые площадки: создают чаты одногруппников, объединений на уровне факультета и университета, тематические каналы для анонсов мероприятий и информационные рассылки. В этих сообществах появляется особый гибридный язык интернет-коммуникации, где привычные нормы письменной речи переплетаются с сокращёнными формами, эмодзи, мемами и нестандартным синтаксисом. Для эффективного взаимодействия важно не только знать лексические и грамматические правила русского языка, но и уметь интерпретировать и применять элементы сетевого сленга. Иностранные студенты нередко сталкиваются с трудностями восприятия такого формата общения, поскольку сокращения, смайлики и условные знаки не входят в классические учебные программы. Следовательно, формирование навыков понимания и продуктивного использования гибридного онлайн-дискурса становится ключевым звеном в развитии их интернет-коммуникативной компетенции.

Иностранным студентам приходится вести интернет-переписку с российскими одногруппниками и друзьями через отечественные соцсети и мессенджеры; они сталкиваются с активным употреблением сокращений и аббревиатур, непонятных тем, кто изучает русский лишь в рамках литературного языка, с широким применением текстовых смайликов, значение которых зачастую неизвестно иностранцам, а также с ограниченной эффективностью онлайн-переводчиков при обработке сленговых форм, что вызывает коммуникативный барьер [2, с. 413].

Среди российских ученых значительный вклад в разработку вопросов интернет-коммуникации внесли Афанасьева А.С., Шеляховская Л.А., Миронова Н.И., Ступин Л.П., Димаков Д. А., Долгополова М.В., Попова Л.А., Кулаева, Э.Э., Сандлер Л.Л., Галкин М.С., Новикова Ю.Д., Касумова Г.А., Ченцова Е.В., Кондрашов П.Е., Горелов Е.И., Попова З.Д., Макаров М.Л., Зернова М.А., Канашина С.В., Ребрина Л.Н., Турко У.И., Макаров К.В., Сейнароева А.Б., Зорина Е.В., Касумова Г.А., Космарская И.В., Ань С., Бабук А.В., Лохов С.Н. Среди зарубежных исследований можно выделить работы D. Crystal, P. Wallace, R.T. O'Conner, C.C. Werry, S. Miller, P. Lapointe, H. Sun, D.S. Herring и M. Skowron, E. Wegmann, M. Brand, Аль-Хаяни Муаадх Г.М., Нго Т.К., которые в лингвистическом ракурсе исследовали язык интернет-коммуникации, анализируя его семантические, прагматические и дискурсивные особенности.

Несмотря на обширную базу научных работ по интернет-коммуникации, все они относятся к лингвистическим исследованиям, в то время как вопросы формирования интернет-коммуникативной компетенции в преподавании русского языка как иностранного остаются практически не освещёнными в методической литературе. Исследование этой темы позволит разработать новые подходы к созданию учебных материалов, адаптированных к потребностям современного иностранного студента, и откроет перспективы для дальнейших прикладных исследований в области РКИ.

Базой исследования выступил Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. Участниками стали слушатели Подготовительного факультета из Афганистана, Сирии, Вьетнама, Китая, Йемена, Марокко, Иордании, Конго, Палестины, Анголы и Ганы – слушатели, изучающие русский язык как иностранный на уровне А1–А2+.

Материалом для исследования послужили комментарии интернет-пользователей, размещенные в открытом доступе на сайте популярного интернет-сервиса VK Видео, общедоступные чаты университета, студенческих объединений и каналов в мессенджерах, отобранные методом сплошной выборки.

В языковом обучении с фокусом на ученика важно общение в сети Интернет [3, с. 71]. В системе обучения русскому языку как иностранному традиционно уделяется внимание развитию четырёх видов речевой деятельности, грамматике, фонетике и лексике. Однако стремительное расширение онлайн-дискурса предъявляет новые требования: современный пользователь языка активно использует смешение письменных и визуальных кодов, сокращения и неформальные формы, а также имплицитные контекстуальные маркёры. Для иностранных студентов понимание таких элементов часто представляет непреодолимый барьер в общении с одногруппниками, в процессе участия в университетских чатах и подписки на информационные каналы.

Интернет-чат – современная форма общения, породившая графические сокращения, фонетические трансформации и выразительные приёмы письма [4, с. 49].

Интернет-коммуникативная компетенция рассматривается нами как интегративное образование, включающее лингвистические, социокультурные и стратегические знания и умения, необходимые для эффективного взаимодействия в сети. Она включает в себя способность адекватно интерпретировать и воспроизводить:

а) особые лексические единицы (сокращения, аббревиатуры, неологизмы);

б) визуально-вербальные знаки (смайлики, эмодзи, мемы);

в) регуляцию речевого стиля в зависимости от адресата и ситуации (неформальное обращение в чате группы, официальный тон в каналах от администрации университета).

В настоящее время в онлайн-коммуникации используются и другие орфографические особенности, не применяемые в традиционном письменном языке, но используемые в устной речи [5; 6]. Анализ публично доступных чатов университетов, студенческих объединений, каналов в мессенджерах и комментариев популярного интернет-сервиса VK Видео выявил следующие особенности:

– активное использование русифицированных англицизмов («лол», «гуглить», «нуб»);

– аббревиатуры, не представленные в словарях (ОМГ, БФ, ЧД);

– функция эмодзи как маркеров эмоционального подтекста и модальностей;

– мемы, встроенные в дискурс как средство закрепления культурных кодов.

Пристальное внимание к изучению феномена смайлика и эмодзи показывает их значимость, однако орфография указанных лексем испытывает колебания: эмотикон – эмотикойн, эмодзи – эмоджи. Рассмотрим это более подробно:

– смайлик предстает как графическое или типографское обозначение лица, призванное воспроизвести эмоцию отправителя и служащее средством экономии языковых ресурсов в цифровом тексте. В узком значении это улыбающееся лицо: либо в виде сочетания клавиш (например, :-) – колоночка, тире, скобка, смещённые для чтения «сбоку», либо как стилизованный «желтый» значок с глазками и улыбкой. Термин «смайлик» в русской практике выступает самоназванием этих знаков и часто охватывает как клавиатурные эмотиконы, так и более сложные графические «рожицы» и анимации;

– эмодзи – цветная пиктограмма лица, животного, предмета или символа для текста или самостоятельного использования [7, с. 3007].

Выделим некоторые правила употребления эмодзи:

– эмодзи ставятся в конце предложения или фрагмента текста;
– в официальной беседе не используются;
– предпочтительны эмодзи симпатии, одобрения и поддержки;
– применяются и в эстетических целях;
– при рассказе эмодзи следуют хронологии событий [8, с. 114].

Эмодзи – элемент цифровой культуры, преобразующий передачу и восприятие информации в сети [9, с. 166].

Стикеры – это не просто эмоции, а полноценные фразы: один стикер равен трём-четырём смайликам [10, с. 19].

Мем – это реплицируемая единица культурной информации (идея, образ, фраза или поведение), способная при копировании и имитации в социальном или цифровом пространстве изменяться и распространяться между людьми [11, с. 239–243].

Англицизмы в лингвистике рассматриваются как заимствования из английского языка, которые входят в лексику или структуру другого языка и при этом претерпевают адаптацию на фонетическом, морфологическом, орфографическом и семантическом уровнях [12, с. 6–7].

Проанализировав ошибки, сделанные слушателями Подготовительного факультета, мы видим, что они затрудняются:

– правильно интерпретировать эмоционально-прагматический «заряд» смайликов и мемов;
– выбирать уместный уровень неформальности при обращении к одногруппникам и преподавателям;
– воспринимать коннотации популярных аббревиатур;
– дифференцировать формат официальных и неофициальных каналов коммуникации в вузе.

Как мы отмечали ранее, введение в практику обучающихся упражнений, основанных на СМС-сокращениях, способствует развитию навыков межкультурной коммуникации, что особенно важно для формирования более глубокого понимания культурных контекстов в разных языках [13, с. 527].

Для формирования интернет-компетенции целесообразно ввести в учебный план модуль «Цифровые речевые практики в РКИ», состоящий из следующих компонентов:

а) семиотика эмодзи и смайликов: историко-культурный контекст и современное использование.

б) лексика цифрового общения: классификация сокращений и аббревиатур, их прагматические функции.

в) механизмы «мемокультуры»: жанровые особенности, локализация и адаптация русскоязычных мемов.

г) речевые стратегии: правила выбора стиля и уровня вежливости в чатах разного назначения.

Каждому блоку предшествует теоретическое введение: объяснение термина, культурно-прагматические нюансы, примеры из реальных чатов. Затем слушателям предлагаются коммуникативные задания в виде моделирования ситуаций, например, подготовка сообщения в официальный канал университета, ответ в неформальной группе по интересам и анализ реакции аудитории.

Результаты проведенного исследования демонстрируют, что формирование интернет-коммуникативной компетенции через изучение гибридного онлайн-дискурса не только облегчает восприятие современных цифровых форм общения, но и повышает эффективность обучения за счёт целенаправленной работы с реальными элементами студенческих чатов и каналов. Сопоставление особых лексических единиц (сокращения, аббревиатуры, неологизмы), визуально-вербальных знаков (смайлики, эмодзи, мемы) и классических норм русского языка позволяет слушателям осознать функции сетевого сленга и культурно-прагматические нюансы общения. Интеграция практических заданий на интерпретацию смайликов, адаптацию мемов и выбор речевых стратегий способствует развитию межкультурной коммуникации и навыков критического анализа контекста, что особенно важно для успешного взаимодействия в многоязычной академической среде. Методика, основанная на анализе публично доступных чатов университетов и студенческих объединений, не только усиливает мотивацию учащихся, но и развивает их лингвистические, социокультурные и стратегические компетенции, делая процесс обучения более актуальным и прикладным. Предложенный модуль «Цифровые речевые практики в РКИ» является мощным инструментом для преподавателей русского языка как иностранного, значительно повышающим интернет-компетенцию слушателей и способствующим их интеграции в глобальное образовательное пространство.

В целом цель наших исследований была достигнута, обоснована научная новизна. Сами исследования могут представлять интерес в плане современной организации учебного процесса преподавания РКИ.

Библиографический список

1. Аль-Хаяни Муаадх Г.М. К вопросу об эффективности социальных сетей в цифровой коммуникации образовательных сообществ. *Коммуникации в условиях цифровых изменений*: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2023: 231–232.
2. Балыков В.В. Интернет-язык как средство коммуникации современной молодёжи: новые возможности для обучения иностранных студентов. *Дискурсология и медиакритика средств массовой информации*: сборник трудов III Международной научно-практической конференции. Белгород: Общество с ограниченной ответственностью Издательско-полиграфический центр «ПОЛИТЕРРА», 2021: 410–417.
3. Нго Т.К. Необходимость включения языка Интернета в обучение русскому языку как иностранному. *Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся*: сборник материалов VIII Международной научно-методической конференции. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2024: 71–77.
4. Касумова Г.А. Лексические особенности коммуникации в Интернете: сравнительный анализ французских и русских чатов. *Вестник педагогических наук*. 2022; № 6: 49–54.
5. Сейнароева А.Б. Интернет-язык как особая форма существования языка. *Дневник науки*. 2025; № 3 (99).
6. Петрова Л.Г. Подсистема особого типа: Интернет-язык. *Дискурс современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования*: сборник трудов Международной научно-практической конференции. Белгород: ООО «Космос», 2024: 176–180.
7. Турко У.И. Смайлик, эмотикон и эмодзи как невербальные средства общения в интернет-коммуникации. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 17, № 9: 3005–3011. DOI: 10.30853/phil20240427.
8. Космарская И.В. Формирование строевых элементов письменной интернет-речи (на материале смайлика и эмодзи). *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2021; № 3 (845): 110–121. DOI: 10.52070/2542-2197_2021_3_845_110
9. Ань С. Понятие и функции эмодзи в коммуникации в интернет-коммуникации. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2024; № 10-1 (97): 165–167. DOI 10.24412/2500-1000-2024-10-1-165-167
10. Балыков В.В. Интернет-коммуникация как вспомогательное средство общения иностранных студентов в незнакомой языковой среде. *Русский язык как средство адаптации в новой социокультурной среде и получения профессии*: сборник научных статей научно-практической конференции в рамках XI Областного фестиваля науки. Белгород: ООО «Эпицентр», 2023: 18–24.
11. Ребрина Л.Н. Интернет-мемы 2019–2021 годов как актуальный феномен интернет-коммуникации: смыслы единения и разобщения. *Научный диалог*. 2022; Т. 11, № 6: 235–267. DOI: 10.24224/2227-1295-2022-11-6-235-268
12. Зорина А.В. Англицизмы в современном русском языке (на примере интернет-лексики). *Казанский лингвистический журнал*. 2018; Т. 1, № 2: 5–14.
13. Балыков В.В. Формирование навыков интернет-коммуникации на русском языке у франкоговорящих студентов: стратегии и техники. *Бизнес. Образование. Право*. 2025; № 1 (70): 522–528. DOI: 10.25683/VOLBI.2025.70.1246

References

1. Al'-Hayani Muaadh G.M. K voprosu ob `effektivnosti social'nyh setej v cifrovoj kommunikacii obrazovatel'nyh soobschestv. *Kommunikacii v usloviyah cifrovyh izmenenij*: sbornik materialov VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj `ekonomicheskij universitet, 2023: 231-232.
2. Balykov V.V. Internet-yazyk kak sredstvo kommunikacii sovremennoj molodezhi: novye vozmozhnosti dlya obucheniya inostrannyh studentov. *Diskursologiya i mediakritika sredstv massovoj informacii*: sbornik trudov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu Izdatel'sko-poligraficheskij centr «POLITERRA», 2021: 410-417.
3. Ngo T.K. Neobhodimost' vklyucheniya yazyka Interneta v obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu. *Problemy prepodavaniya filologicheskih disciplin inostrannym uchaschimsya*: sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Voronezh: Izdatel'sko-poligraficheskij centr "Nauchnaya kniga", 2024: 71-77.
4. Kasumova G.A. Leksicheskie osobennosti kommunikacii v Internete: sravnitel'nyj analiz francuzskih i russkih chatov. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2022; № 6: 49-54.
5. Sejnaroeva A.B. Internet-yazyk kak osobaya forma suschestvovaniya yazyka. *Dnevnik nauki*. 2025; № 3 (99).
6. Petrova L.G. Podsistema osobogo tipa: Internet-yazyk. *Diskurs sovremennyh mass-media v perspektive teorii, social'noj praktiki i obrazovaniya*: sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod: OOO «Kosmos», 2024: 176-180.
7. Turko U.I. Smajlik, `emotikon i `emodzi kak neverbal'nye sredstva obscheniya v internet-kommunikacii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; T. 17, № 9: 3005-3011. DOI: 10.30853/phil20240427.
8. Kosmarskaya I.V. Formirovanie stroevyh `elementov pis'mennoj internet-rechi (na materiale smajlika i `emodzi). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; № 3 (845): 110-121. DOI: 10.52070/2542-2197_2021_3_845_110

9. An' S. Ponyatie i funkcii `emodzi v kommunikacii v internet-kommunikacii. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2024; № 10-1 (97): 165-167. DOI 10.24412/2500-1000-2024-10-1-165-167
10. Balykov V.V. Internet-kommunikaciya kak vspomogatel'noe sredstvo obscheniya inostrannyh studentov v neznakomoj yazykovoj srede. *Russkij yazyk kak sredstvo adaptacii v novoj sociokul'turnoj srede i polucheniya professii*: sbornik nauchnyh statej nauchno-prakticheskoj konferencii v ramkah XI Oblastnogo festivalya nauki. Belgorod: OOO "`Epicentr", 2023: 18-24.
11. Rebrina L.N. Internet-memy 2019-2021 godov kak aktual'nyj fenomen internet-kommunikacii: smysly edineniya i razobscheniya. *Nauchnyj dialog*. 2022; T. 11, № 6: 235-267. DOI: 10.24224/2227-1295-2022-11-6-235-268
12. Zorina A.V. Anglicizmy v sovremennom russkom yazyke (na primere internet-leksiki). *Kazanskij lingvisticheskij zhurnal*. 2018; T. 1, № 2: 5-14.
13. Balykov V.V. Formirovanie navykov internet-kommunikacii na russkom yazyke u frankogovoryaschih studentov: strategii i tehniki. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2025; № 1 (70): 522-528. DOI: 10.25683/VOLBI.2025.70.1246

Статья поступила в редакцию 09.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-32-35

Borzova T.A., *Cand. of Culturology, senior lecturer, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*
Stepkova O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: O.Stepkova@vvsu.ru*

INCLUSIVE TECHNOLOGIES IN THE ADAPTATION PROCESS OF INTERNATIONAL STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: FOCUS ON ACADEMIC INTEGRATION. The article discusses a problem of socio-psychological and academic adaptation of foreign students in Russian universities. The relevance of the research is due to the growing internationalization of higher education and the need to create an inclusive educational environment that provides equal opportunities for the successful integration of all categories of students. The paper provides a theoretical analysis of the concepts of "inclusive education", "inclusive technologies" and "inclusive technologies in the adaptation of international students" in the context of higher education. The task of the work is to theoretically substantiate and reveal the essence of inclusive technologies in relation to the process of adaptation of international students in the academic space of higher education. In conclusion, it is shown that the systematic use of inclusive technologies contributes to the formation of international students' readiness to master educational programs, reduce academic risks and successfully integrate into the university community.

Key words: **inclusive education, international students, psychological and pedagogical support, inclusive technologies, adaptation, higher education, intercultural competence**

Т.А. Борзова*, канд. культурологии, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru*
О.В. Степкова*, канд. пед. наук, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: O.Stepkova@vvsu.ru*

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В АДАПТАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ФОКУС НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ ИНТЕГРАЦИЮ

В статье рассматривается проблема социально-психологической и академической адаптации иностранных студентов в российских вузах. Актуальность исследования обусловлена растущей интернационализацией высшего образования и необходимостью создания инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей равные возможности для успешной интеграции всех категорий обучающихся. В работе проводится теоретический анализ понятий «инклюзивное образование», «инклюзивные технологии» и «инклюзивные технологии в адаптации иностранных студентов» в контексте высшего образования. Цель работы – теоретически обосновать и раскрыть сущность инклюзивных технологий применительно к процессу адаптации иностранных студентов именно в академическом пространстве высшей школы. Делается вывод о том, что системное применение инклюзивных технологий способствует формированию готовности иностранных студентов к освоению образовательных программ, снижению академических рисков и успешной интеграции в университетское сообщество.

Ключевые слова: **инклюзивное образование, инклюзивные технологии, адаптация, иностранные студенты, высшая школа, межкультурная компетентность, академическая интеграция, образовательная среда**

Современное российское высшее образование переживает этап активной интернационализации, что обусловлено как реализацией национальных стратегий (включая «Экспорт образования» и «Приоритет 2030»), так и глобальными тенденциями академической мобильности. По данным Министерства науки и высшего образования РФ, количество иностранных студентов превышает 350 тысяч человек (2024 год) [1]. Однако успешность их обучения напрямую зависит от качества адаптационного процесса, который сопряжен с рядом трудностей: языковым барьером, культурным шоком, непониманием академических норм, чувством изоляции и тревожности, которые могут приводить к снижению мотивации, академической неуспешности, эмоциональному выгоранию и даже отчислению. В этих условиях адаптационное сопровождение становится не вспомогательной, а системообразующей функцией университета, направленной на обеспечение инклюзивного образовательного процесса.

Актуальность исследования обусловлена комплексом социально-образовательных, политических и культурных вызовов, с которыми сталкивается российское высшее образование в условиях глобализации и активной интернационализации. Стратегические документы Российской Федерации: Концепция международной деятельности в сфере образования на 2023–2030 гг., Национальный проект «Образование», Стратегия развития воспитания подчеркивают необходимость формирования толерантной поликультурной образовательной среды, развития межкультурной компетентности и обеспечения адаптационной поддержки всех категорий обучающихся, включая иностранных граждан. Количественный рост иностранных студентов в российских вузах не всегда сопровождается качественным обеспечением их обучения и адаптации, что создает риски академической неуспешности, отчислений и снижения репутации вузов на международном уровне. Вызовы, с которыми сталкиваются иностранные студенты, требуют не эпизодической помощи, а системного проактивного адаптационного сопровождения, основанного на принципах инклюзии.

Современная высшая школа России является активным участником глобального рынка образовательных услуг, что приводит к устойчивому росту численности иностранных студентов. Однако их прибытие в принимающую страну сопряжено с комплексом проблем, среди которых ключевое место занимает процесс адаптации. Традиционно адаптацию рассматривают как многокомпонентный процесс, включающий социально-психологический, культурный и академический аспекты [2, с. 45]. В рамках данной статьи фокус смещен на академическую адаптацию, под которой мы понимаем процесс приспособления иностранного студента к новой образовательной системе, методикам преподавания, системе оценивания, академическим требованиям и нормам вуза.

Эффективная академическая адаптация является залогом успешного освоения образовательной программы, предотвращения академической неуспеваемости и отчисления. Для ее обеспечения необходимы целенаправленные усилия со стороны вуза, систематизированные в форме инклюзивных технологий. В данном контексте термин «инклюзия» выходит за рамки работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и трактуется более широко как создание условий для полноценного включения в образовательный процесс всех студентов, независимо от их культурного, языкового и образовательного бэкграунда [3, с. 112].

Цель исследования – определить и охарактеризовать сущность инклюзивных технологий, направленных на поддержку академической адаптации иностранных студентов в высшей школе.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач: 1. Проанализировать сущность и структуру адаптации иностранных студентов в условиях высшего образования. 2. Раскрыть содержание и принципы инклюзивных технологий в контексте адаптационной работы с иностранными обучающимися. 3. Определить ключевые инклюзивные технологии, способствующие успешной адаптации и обучению иностранных студентов.

Методологическую основу исследования составляют положения теории инклюзивного образования, концепции межкультурной педагогики, подходы к психолого-педагогическому сопровождению в высшей школе, а также принципы универсального дизайна обучения (УДО). В работе использованы следующие методы исследования: теоретический анализ и обобщение научной и нормати-

но-правовой литературы; анализ документов (программ адаптации, регламентов сопровождения).

Гипотеза исследования: предполагается, что эффективность адаптации иностранных студентов в высшей школе возрастает при целенаправленном внедрении инклюзивных технологий, основанных на принципах универсального дизайна обучения, межкультурной чувствительности и дифференцированной поддержки, что способствует снижению адаптационных барьеров, повышению академической успешности и удовлетворенности образовательным процессом.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые в педагогическом дискурсе предпринята попытка интегрировать принципы инклюзивного образования и универсального дизайна обучения в систему адаптации иностранных студентов, что позволило расширить понимание инклюзивных технологий за счет их применения к межкультурному контексту, выявить специфику барьеров адаптации иностранных студентов через призму инклюзивного подхода.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что она вносит вклад в развитие теории инклюзивного образования, расширяя ее применение за пределы работы с обучающимися с ОВЗ и адаптируя к контексту межкультурного взаимодействия в высшей школе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы вузами при разработке и совершенствовании программ адаптации и сопровождения иностранных студентов; службами международного сотрудничества, психологами, тьюторами и кураторами для построения эффективной, системной и культурно-чувствительной поддержки обучающихся; органами управления образованием при формировании методических рекомендаций и нормативных документов в сфере международного образования; в учебном процессе по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психология», «Международные отношения» в качестве материала для спецкурсов, практикумов и дисциплин по инклюзивному и межкультурному образованию.

Современная российская система образования находится в состоянии глубокой трансформации, обусловленной как внутренними социально-культурными запросами, так и внешними императивами глобализации и интернационализации. В последние десятилетия в образовательной политике Российской Федерации были закреплены ключевые принципы, отражающие гуманистическую направленность реформ: приоритет личности обучающегося, гарантия его прав и свобод, демократизация образовательных отношений, гуманизация содержания и процессов обучения, преемственность на всех уровнях образования, а также вариативность образовательных траекторий с учетом региональных, этнокультурных и национальных особенностей [4]. Особое значение приобретает соответствие национальной образовательной системы нормам международного права, в первую очередь положениям Всеобщей декларации прав человека (1948) [5] и Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах (1966) [6], которые провозглашают право каждого человека на образование без какой бы то ни было дискриминации. Эти документы легли в основу концепции инклюзивного образования, получившей широкое распространение в мировой педагогической практике и постепенно интегрирующейся в российское образовательное пространство. Под инклюзивным образованием в современной научной парадигме понимается не просто совместное обучение детей и молодежи с особыми образовательными потребностями и их сверстников, но целостная философия и практика построения открытой, гибкой и доступной образовательной среды, способной учитывать разнообразие всех обучающихся по когнитивным, физическим, языковым, культурным, социальным и иным характеристикам [7–9]. В этом расширенном понимании инклюзия становится стратегическим принципом организации высшего образования, особенно в условиях роста академической мобильности и увеличения числа иностранных студентов в российских вузах. Их успешная интеграция в университетскую среду требует применения инклюзивных технологий в адаптации, основанных на принципах универсального дизайна обучения, межкультурной чувствительности и индивидуализированного сопровождения.

Вопросы инклюзивного образования активно разрабатываются как в зарубежной, так и в отечественной научной среде. Среди зарубежных исследователей значительный вклад в развитие теории и практики инклюзии внесли такие ученые, как J. Shaw, E. Barkley, N.A. Bowman и др., которые акцентируют внимание на создании поддерживающей среды, равенстве возможностей и развитии инклюзивной культуры в вузах. В российской педагогике проблемам инклюзии посвящены труды С.В. Алёхиной, Д.З. Ахметовой, З.Г. Нигматова, Т.А. Челноковой, Л.В. Голубевой и др. Их работы охватывают как теоретические основы инклюзивного образования, так и его практическую реализацию в различных образовательных контекстах, включая высшую школу. Труды академика РАО Н.Н. Малофеева, посвященные становлению и развитию системы специального образования, заложили методологический фундамент для понимания инклюзивных процессов в России. Хотя непосредственное изучение проблем адаптации иностранных студентов не входило в сферу его научных интересов, базовые принципы, сформулированные им применительно к лицам с ОВЗ, могут быть экстраполированы на иные категории обучающихся, находящихся в ситуации «образовательного риска» из-за культурных и языковых барьеров, как в нашем случае – иностранные студенты.

1. Принцип «единства в разнообразии» и его применимость к поликультурной среде. Центральной для Н.Н. Малофеева является идея о том, что инклюзия – это не просто физическое помещение ребенка с ОВЗ в обычный класс, а создание «общности разнообразных» [10, с. 15]. Он подчеркивал, что образовательная система должна быть готова к принятию любого ученика с его индивидуальными особенностями. В контексте нашей темы этот принцип транслируется в необходимость создания такой образовательной среды вуза, которая изначально проектируется с учетом разнообразия культурных норм, когнитивных стилей и языковых компетенций иностранных студентов. Это напрямую коррелирует с современной концепцией Универсального дизайна обучения, популярной в зарубежных исследованиях [11].

2. Принцип критики «псевдоинклюзии» и риск «символического» включения иностранных студентов. Н.Н. Малофеев последовательно критиковал формальный, неподготовленный подход к инклюзии, называя его «педагогическим волюнтаризмом» [12, с. 8]. Он указывал, что без создания специальных условий (кадровых, материально-технических, методических) включение становится фиктивным и приводит к дезадаптации ребенка. Это предупреждение крайне актуально для работы с иностранными студентами. Формальное их зачисление в вуз без обеспечения адекватной поддержки (например, курсов русского языка как иностранного (РКИ), адаптационных дисциплин, тьюторского сопровождения, подготовки преподавателей) является прямой аналогией «псевдоинклюзии». В этом случае инклюзивные технологии носят декларативный, а не практический характер.

3. Принцип идеи «обходных путей» в обучении как основа адаптивных технологий. Разрабатывая методологию специального образования, Н.Н. Малофеев обосновал принцип «обходных путей обучения» [10, с. 22]. Речь идет о том, что при невозможности сформировать умение традиционным способом (из-за нарушения той или иной функции) педагог ищет альтернативный путь, опираясь на сохранные системы. Применительно к иностранным студентам, испытывающим трудности с аудированием лекций на русском языке, «обходным путем» становится предоставление им текстовых конспектов, слайдов, использование систем субтитрирования или переводческих приложений. Таким образом, технологии, изначально разработанные для лиц с нарушениями слуха, становятся эффективным инструментом инклюзии для преодоления языкового барьера.

4. Принцип этапности в создании инклюзивной среды. Н.Н. Малофеев настаивал на поэтапном, продуманном внедрении инклюзивных моделей, учитывающем готовность общества и институтов [12]. Эта идея может быть интерпретирована применительно к вузу: создание инклюзивной среды для иностранцев не может быть мгновенным. Оно должно проходить этапы: 1. Подготовительный: разработка концепции, нормативной базы, подготовка преподавателей. 2. Адаптационный: внедрение отдельных технологий (тьюторство, языковые курсы). 3. Системный: полная интеграция инклюзивных принципов и технологий во все процессы университетской жизни.

Таким образом, хотя Н.Н. Малофеев напрямую не исследовал инклюзивные технологии для иностранных студентов, его методологический вклад предоставляет ценный аналитический инструментарий. Его понимание инклюзии как создания общности разнообразных задает высокую планку для формирования поликультурной вузовской среды. Критика псевдоинклюзии предупреждает о рисках формального подхода к приему иностранных студентов. Принцип «обходных путей» лежит в основе разработки адаптивных образовательных технологий, компенсирующих языковой и культурный барьеры. Идея этапности внедрения инклюзии предлагает реалистичную дорожную карту для университетов. Следовательно, теоретическое наследие Н.Н. Малофеева остается актуальным и может служить крепким основанием для построения комплексных моделей адаптации иностранных студентов в российской высшей школе с помощью продуманных инклюзивных технологий.

Следует отметить, что инклюзивное образование в современной России выступает не только как ответ на международные обязательства, но и как стратегический ресурс повышения качества и конкурентоспособности национальной системы высшего образования, особенно в условиях ее активной интернационализации. Эффективное сопровождение иностранных студентов становится возможным лишь при условии трансформации вузовской среды в по-настоящему инклюзивное пространство, ориентированное на уважение разнообразия, поддержку индивидуальных траекторий и обеспечение равных возможностей для всех обучающихся. Эти методологические ориентиры позволяют перейти от декларативного признания ценности инклюзии к ее конкретному воплощению в практике вузов. Однако для этого необходимо не только опираться на устоявшиеся педагогические принципы, но и четко определить, что именно в контексте работы с иностранными студентами следует понимать под инклюзивными технологиями: какие функции они выполняют, какие барьеры преодолевают и каким образом интегрируются в академическую среду.

Обращает на себя внимание тот факт, что в научной литературе отсутствует единое понимание инклюзивных технологий применительно к иностранным студентам. Часто их смешивают с общими мерами поддержки или культурно-массовой работой. Считаем, что ключевыми целями применения этих технологий в контексте академической адаптации должны быть: 1. Снятие языкового барьера не только в бытовом, но и в профессионально ориентированном и академическом общении. 2. Облегчение «академического шока», т. е. помощь в понимании особенностей образовательной системы (лекционно-семинарская форма, система оценивания, требования к самостоятельной работе, академическая

честность). 3. Формирование академических компетенций: развитие навыков, необходимых для учебы в российском вузе (конспектирование, написание рефератов, курсовых работ, подготовка к экзаменам). 4. Создание среды адаптационной безопасности: минимизация стресса, связанного с учебным процессом, и формирование готовности к взаимодействию с преподавателями и однокурсниками.

Применительно к этапу адаптации в вузе инклюзивные технологии можно структурировать по нескольким ключевым направлениям.

1. Организационно-педагогические технологии, включающие комплексные ориентационные программы. В отличие от общих экскурсий, эти программы сфокусированы на академических аспектах: подробное знакомство с учебным планом, регламентом, электронной образовательной средой вуза (LMS, библиотечные системы), правами и обязанностями студента. Проводятся в формате интерактивных семинаров с привлечением тьюторов, администрации и успешных старшекурсников. Закрепление за группой иностранных студентов тьютора (из числа подготовленных российских студентов или магистрантов), который оказывает оперативную помощь в решении текущих академических вопросов: в навигации по расписанию, разъяснении заданий, консультации по подготовке к семинарам. Курсы типа «Введение в специальность» или «Основы академической культуры российского вуза», которые знакомят студентов с терминологией будущей профессии, методологией научных исследований, принятых в российской академической традиции, и требованиями к письменным работам.

2. Языковые и коммуникативные технологии, содержащие дисциплины языковой поддержки. Так, курсы «Русский язык в профессиональной сфере» или «Академическое письмо», которые интегрированы в учебный план и направлены на развитие не просто коммуникативных, а сугубо академических языковых навыков (умение писать аннотации, составлять презентации, участвовать в дискуссиях на профессиональные темы). А использование методики предметно-языкового интегрированного обучения на первых курсах позволяет параллельно с изучением языка осваивать профильные дисциплины, что значительно ускоряет академическую интеграцию.

3. Цифровые инклюзивные технологии, направленные на адаптацию цифровой образовательной среды. Перевод интерфейсов ключевых университетских систем (LMS, библиотечные каталоги) на английский и другие языки; создание глоссариев и инструкций по использованию этих систем. Применение цифровых инструментов для преодоления барьеров, таких как онлайн-переводчики с функцией перевода субтитров в реальном времени, программы для распознавания речи на лекциях, создание мультиязычных чат-ботов для ответов на частые академические вопросы.

В контексте изучения адаптации иностранных студентов в высшей школе ключевыми дефинициями выступают «инклюзивные технологии» и их производная – «инклюзивные технологии в адаптации иностранных студентов». Проведем их анализ, опираясь на труды ведущих российских и зарубежных авторов. Понятие «инклюзивные технологии» изначально развивалось в рамках специальной педагогики и было тесно связано с созданием технических средств и программного обеспечения для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Однако в условиях глобализации образования и роста академической мобильности его смысловые границы существенно расширились.

В современной зарубежной научной парадигме данное понятие интегрировано в концепцию «инклюзивной педагогики», которая, по определению К. Блэк-Хокинс, нацелена не на идентификацию и «исправление» индивидуальных трудностей учащихся, а на проектирование гибкой образовательной среды, учитывающей все многообразие образовательных потребностей без стигматизации [13]. В этом ключе С. Бургстахлер рассматривает инклюзивные технологии как практическую реализацию «Универсального дизайна обучения», предусматривающего множественность способов: репрезентации информации; действия и выражения; вовлечения в учебный процесс [11]. Таким образом, в западной традиции инклюзивные технологии – это не только аппаратно-программные решения, но и комплекс педагогических стратегий, делающих обучение доступным для всех изначально.

В российской научной школе наблюдается схожая тенденция. Если ранее акцент смещался на ассистивные устройства, то сегодня исследователи трактуют термин шире. Так, М.Н. Русецкая определяет инклюзивные технологии как «совокупность методов, форм, средств и организационных условий обеспечения равного доступа к качественному образованию для всех категорий обучающихся с учетом их разнообразия» [14, с. 25]. Е.Д. Шмелева и Г.И. Петрова подчеркивают их интегративный характер, указывая, что эти технологии направлены на «преодоление барьеров в образовательной среде, будь то физические, коммуникативные, культурные или когнитивные» [15, с. 34].

Синтезируя подходы, можно дать следующее рабочее определение для данного исследования: *инклюзивные технологии – это системный комплекс психолого-педагогических, информационно-коммуникационных и организационных средств, методов и стратегий, основанный на принципах универсального дизайна и направленный на создание гибкой адаптивной образовательной среды, обеспечивающей равные возможности для академической и социокультурной интеграции всех обучающихся, независимо от их индивидуальных особенностей, культурного бэкграунда и языковой компетенции.*

Несомненно, что адаптация иностранных студентов представляет собой многокомпонентный процесс, включающий академическую, социокультурную, психологическую и лингвистическую интеграцию. В этом контексте происходит операционализация общего термина «инклюзивные технологии в адаптации» применительно к конкретной целевой группе.

Зарубежные исследователи фокусируются на технологиях, облегчающих «кросс-культурную адаптацию». Ф.М. Глэддол отмечает, что их применение в интернациональных аудиториях позволяет нивелировать языковой барьер и культурные различия в когнитивных стилях за счет использования визуализации, мультимедийных ресурсов и вариативных форм контроля знаний [16]. М.Я. Вилкс и С. Роджерс в своих работах акцентируют роль «цифровых образовательных сред» как платформ для предоставления асинхронного доступа к материалам, что критически важно для студентов, испытывающих трудности с восприятием речи в реальном времени [17]. В российской науке данный термин получает более узкую, но структурно четкую трактовку. А.Г. Кузьмин и Л.П. Халяпина определяют инклюзивные технологии в адаптации иностранных студентов как «целенаправленно организованную систему», включающую лингводидактические технологии (адаптивные онлайн-курсы РКИ, цифровые лингвотренажеры); социокультурные технологии (виртуальные тьюторские программы, онлайн-навигаторы, цифровые проекты по межкультурному диалогу); информационно-коммуникационные технологии (LMS с многоязычным интерфейсом, системы автоматизированного перевода лекционного материала) [18]. О.В. Шабалина дополняет это определение, выделяя «психолого-адаптационные технологии», к которым относит онлайн-консультирование, форумы взаимопомощи и виртуальные психологические тренинги, направленные на смягчение культурного шока [19].

Проведенный терминологический анализ демонстрирует эволюцию понятия «инклюзивные технологии» от узкотехнического к широкому системно-педагогическому. Его спецификация применительно к адаптации иностранных студентов позволяет выделить ключевые векторы применения: создание доступной академической среды, обеспечение межкультурной коммуникации и оказание психолого-педагогической поддержки.

Таким образом, инклюзивные технологии в адаптации иностранных студентов в высшей школе представляют собой не набор разрозненных мероприятий, а целостную системную деятельность, направленную на создание гибкой и отзывчивой образовательной среды. Их специфика в контексте академической адаптации заключается в фокусе на преодолении именно учебных трудностей: от языкового барьера в профессиональной сфере до непонимания локальных академических норм.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что эффективная адаптация иностранных студентов в российской высшей школе невозможна без системного внедрения инклюзивных технологий, ориентированных прежде всего на академическую интеграцию. В отличие от формальных мер поддержки, такие технологии, основанные на принципах универсального дизайна обучения и концепции «обходных путей», позволяют проактивно преодолевать языковые, когнитивные и культурные барьеры, создавая условия для подлинного участия каждого студента в образовательном процессе. Инклюзивная среда в этом контексте перестает быть фоном для обучения и становится активным ресурсом формирования межкультурной компетентности, академической грамотности и профессиональной идентичности. При этом успех зависит не столько от отдельных инициатив, сколько от готовности университета пересмотреть собственные образовательные практики – от проектирования учебных материалов до подготовки профессорско-преподавательского состава.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке особых педагогических методик и критериев оценки «инклюзивной зрелости» вузов, а также в эмпирическом изучении влияния конкретных технологий на академические результаты и субъективное благополучие иностранных студентов.

Библиографический список

1. Статистический сборник «Образование в цифрах: 2025». *Ведомости*. 2025; 1 сентября. Available at: https://www.vedomosti.ru/press_releases/2025/09/01/statisticheskii-sbornik-obrazovanie-v-tsifrah-2025.
2. Гришаева Ю.М. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российском вузе. *Высшее образование в России*. 2019; № 1: 44–52.
3. Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю. Инклюзивная культура как основа психологически безопасной образовательной среды в контексте интернационализации вуза. *Психологическая наука и образование*. 2020; Т. 25, № 6: 110–121.
4. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru /document/ cons_doc _LAW_140174/
5. *Всеобщая декларация прав человека*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_120805/
6. *Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_ doc_LAW_5429/

7. Иванов Е.В. О стратегическом планировании развития инклюзивного образования (по типу Великого Новгорода). *Вестник Новгородского государственного университета*. 2015; № 5 (88).
8. Гусева Т.Н. Инклюзивное образование как путь развития и гуманизации общества. *Инклюзивное образование*. Москва: Центр «Школьная книга», 2010; Выпуск 1.
9. Андрианова Е.И. Инклюзивное образование: характеристика, сущность, проблемы. *Вестник НовГУ*. 2016; № 2 (93).
10. Малофеев Н.Н. *Специальное образование в меняющемся мире. Россия*. Москва: Просвещение, 2013.
11. Burgstahler S. Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice. *Harvard Education Press*, 2020.
12. Малофеев Н.Н. Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна? *Альманах Института коррекционной педагогики*. 2018; № 35: 1–12.
13. Black-Hawkins K. Understanding inclusive pedagogy: Learning with and from teachers. *International Journal of Inclusive Education*. 2020; Vol. 24 (8): 825–839.
14. Русецкая М.Н. *Инклюзивные образовательные технологии в высшей школе: теория и практика*. Москва: Издательский центр «Академия», 2021.
15. Шмелева Е.Д., Петрова Г.И. *Инклюзивное высшее образование: от теории к практике*. Москва: ИНФРА-М, 2021.
16. Gladdol F.M. Internationalization and the Inclusive Classroom: Applying Universal Design for Learning to Support All Students. *Journal of Studies in International Education*. 2021; Vol. 25 (2): 145–162
17. Wilks M.Y., Rogers S. E-Learning and International Students: A Multi-Modal Approach to Academic Support. *Journal of International Students*. 2019; Vol. 9 (3): 834–851.
18. Кузьмин А.Г., Халяпина Л.П. Педагогические технологии адаптации иностранных студентов в российском вузе. *Высшее образование в России*. 2022; № 1.
19. Шабалина О.В. Психолого-педагогическое сопровождение иностранных студентов: цифровой формат. *Психологическая наука и образование*. 2023; № 1: 89–98.

References

1. Statisticheskij sbornik «Obrazovanie v cifrah: 2025». *Vedomosti*. 2025; 1 sentyabrya. Available at: https://www.vedomosti.ru/press_releases/2025/09/01/statisticheskii-sbornik-obrazovanie-v-tsifrah-2025.
2. Grishaeva Yu.M. Sociokul'turnaya adaptaciya inostrannyh studentov v rossijskom vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2019; № 1: 44-52.
3. Huhlaev O.E., Chibisova M.Yu. Inklyuzivnaya kul'tura kak osnova psihologicheski bezopasnoj obrazovatel'noj sredy v kontekste internacionalizacii vuza. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2020; T. 25, № 6: 110-121.
4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ. Available at: https://www.consultant.ru /document/ cons_doc _LAW_140174/
5. *Vseobschaya deklaraciya prav cheloveka*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_120805/
6. *Mezhdunarodnyj pakt ob `ekonomicheskih, social'nyh i kul'turnyh pravah*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_ doc_LAW_5429/
7. Ivanov E.V. O strategicheskom planirovanii razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya (po tipu Velikogo Novgoroda). *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; № 5 (88).
8. Guseva T.N. Inklyuzivnoe obrazovanie kak put' razvitiya i gumanizacii obschestva. *Inklyuzivnoe obrazovanie*. Moskva: Centr «Shkol'naya kniga», 2010; Vypusk 1.
9. Andrianova E.I. Inklyuzivnoe obrazovanie: harakteristika, suschnost', problemy. *Vestnik NovGU*. 2016; № 2 (93).
10. Malofeev N.N. *Special'noe obrazovanie v menyayuschemsya mire. Rossiya*. Moskva: Prosveschenie, 2013.
11. Burgstahler S. Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice. *Harvard Education Press*, 2020.
12. Malofeev N.N. Pochemu integraciya v obrazovanie zakonomerna i neizbezhna? *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki*. 2018; № 35: 1-12.
13. Black-Hawkins K. Understanding inclusive pedagogy: Learning with and from teachers. *International Journal of Inclusive Education*. 2020; Vol. 24 (8): 825-839.
14. Ruseckaya M.N. *Inklyuzivnye obrazovatel'nye tehnologii v vysshej shkole: teoriya i praktika*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2021.
15. Shmeleva E.D., Petrova G.I. *Inklyuzivnoe vysshee obrazovanie: ot teorii k praktike*. Moskva: INFRA-M, 2021.
16. Gladdol F.M. Internationalization and the Inclusive Classroom: Applying Universal Design for Learning to Support All Students. *Journal of Studies in International Education*. 2021; Vol. 25 (2): 145-162
17. Wilks M.Y., Rogers S. E-Learning and International Students: A Multi-Modal Approach to Academic Support. *Journal of International Students*. 2019; Vol. 9 (3): 834-851.
18. Kuz'min A.G., Halyapina L.P. Pedagogicheskie tehnologii adaptacii inostrannyh studentov v rossijskom vuze. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2022; № 1.
19. Shabalina O.V. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie inostrannyh studentov: cifrovoj format. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2023; № 1: 89-98.

Статья поступила в редакцию 10.10.25

УДК 37.015 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-35-38

Teplaya N.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Information Systems and Digital Technologies, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technical Sciences (Moscow, Russia), E-mail: naila69@mail.ru*

Serdyukova E.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: hellin33@mail.ru*

Valeev S.I., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: ira.bayrakova@mail.ru*

PEDAGOGICAL MENTORING OF YOUNG TEACHERS IN THE ERA OF DIGITAL TRANSFORMATION. The article explores the theoretical foundations and modern approaches to organizing pedagogical mentoring of young teachers in the context of the digital transformation of education. The article examines the essence of mentoring as a form of subject-subject interaction that fulfills adaptive, developmental, motivational, value-building, and reflective functions. Particular attention is paid to changes in the content, forms, and principles of mentoring under the influence of digitalization in the educational environment. Current models of digital mentoring – paired, group, network, reverse, and remote – are analyzed, as well as didactic and organizational strategies for its implementation. The role of digital competencies, educational analytics, and personalization in improving the effectiveness of mentoring practices is substantiated. Recommendations for the institutionalization of mentoring in educational organizations are presented. The article's materials can be used in the development of support programs for young professionals and in continuing education systems for teaching staff.

Key words: **mentoring, young teachers, digital transformation, pedagogical support, educational environment**

Н.А. Теплая, *д-р пед. наук, доц., проф., ФГБОУ ВО МГУТУ имени К.Г. Разумовского (ПКУ), г. Москва, E-mail: naila69@mail.ru*

Е.Ф. Сердюкова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: hellin33@mail.ru*

С.И. Валеев, *канд. техн. наук, доц., Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, E-mail: ira.bayrakova@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

В статье раскрываются теоретические основы и современные подходы к организации педагогического наставничества молодых преподавателей в условиях цифровой трансформации образования. Рассматривается сущность наставничества как формы субъект-субъектного взаимодействия, выполняющей адаптационную, развивающую, мотивационно-ценностную и рефлексивную функции. Особое внимание уделяется изменениям в содержании, формах и принципах наставничества под влиянием цифровизации образовательной среды. Проанализированы актуальные модели цифрового наставничества: парные, групповые, сетевые, реверсивные и дистанционные, а также дидактические и организационные стратегии его реализации. Обоснована роль цифровых компетенций, образовательной аналитики и персонализации в повышении эффективности наставнических практик. Представлены рекомендации по институционализации наставничества в образовательных организациях. Материалы статьи могут быть использованы при разработке программ сопровождения молодых специалистов и в системах повышения квалификации педагогических кадров.

Ключевые слова: **наставничество, молодые преподаватели, цифровая трансформация, педагогическая поддержка, образовательная среда**

Актуальность исследования обусловлена глубокими изменениями в системе образования под воздействием цифровой трансформации, которая требует от педагогов новых профессиональных компетенций, гибкости и готовности к постоянному самообновлению.

Цель исследования – теоретически обосновать сущность, особенности и современные модели педагогического наставничества молодых преподавателей в условиях цифровой трансформации образования.

Задачи исследования:

– раскрыть сущностные характеристики педагогического наставничества как формы профессионального сопровождения молодых преподавателей;

– выявить особенности наставнической деятельности в условиях цифровой трансформации образования;

– описать и классифицировать актуальные модели и стратегии цифрового педагогического наставничества.

Научная новизна исследования заключается в уточнении сущностных характеристик цифрового педагогического наставничества, систематизации его моделей и стратегий в условиях цифровой трансформации.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении понятийного аппарата, обосновании структурных компонентов и моделей цифрового педагогического наставничества.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования представленных моделей и стратегий цифрового наставничества для разработки и внедрения эффективных систем сопровождения молодых преподавателей в образовательных организациях.

Наставничество как педагогическое явление представляет собой целенаправленное субъект-субъектное взаимодействие опытного педагога и начинающего коллеги, ориентированное на ускорение профессиональной социализации, освоение норм и ценностей профессии, развитие профессиональной компетентности и рефлексии. По своей природе оно объединяет элементы педагогической поддержки, дидактического сопровождения и культурной трансляции: наставник выступает носителем образцов деятельности, обеспечивает включение молодого преподавателя в профессиональное сообщество и создаёт условия для самостоятельного конструирования им индивидуальной траектории роста. В современных трактовках наставничество характеризуется принципами партнёрства, доверия и взаимной ответственности, а также опорой на планомерную передачу опыта в структурированной образовательной среде.

Содержательно наставничество выполняет ряд функций: адаптационную (введение в должностную и организационную культуру), развивающую (формирование методической, коммуникативной и аутопсихологической компетентности), диагностико-коррекционную (выявление затруднений и их преодоление), мотивационно-ценностную (укрепление профессиональной идентичности) и рефлексивную (освоение способов самооценки и саморегуляции). Эти функции соотносятся с компетентностной моделью педагога, разработанной в отечественной педагогике (специальная, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентности), что позволяет операционализировать цели и результаты наставнической работы. Нормативно-методические документы в сфере образования закрепляют целевую модель наставничества педагогических работников и единые подходы к её организации на уровне образовательных организаций [1, с. 172].

Важно разграничивать наставничество и близкие формы сопровождения. Тьюторство в высшей школе акцентирует индивидуализацию образования и помощь обучающемуся (или молодому преподавателю) в проектировании собственной образовательной траектории; наставничество же преимущественно направлено на освоение профессиональных ролей, эталонов деятельности и включение в реальные практики педагогического труда. В университетской и школьной среде эти виды деятельности могут дополнять друг друга: тьютор поддерживает индивидуальный выбор и самоопределение, а наставник обеспечивает поэтапное освоение должностных обязанностей, методического арсенала и организационно-педагогических норм.

Организация наставничества подчиняется ряду принципов: научности (опора на доказательные методики), гуманистической направленности, добровольности и равноправия участников, конфиденциальности, системности и непрерывности, а также рефлексивности (постоянный анализ динамики профессионального роста). Для обеспечения качества взаимодействия необходимы регламентирующие документы образовательной организации (положение о системе наставничества), определяющие цели, субъектов, права и обязанности, механизмы оценки эффективности и меры стимулирования. Соблюдение этих принципов обеспечивает устойчивость и воспроизводимость наставнических практик.

Формы наставничества вариативны: индивидуальная «пара», микрогруппа, сетевые сообщества практик, а также взаимодействие «равный – равному», когда молодые педагоги обмениваются способами решения профессиональных задач под фасилитирующим сопровождением опытного коллеги. В типичной логике процесса можно выделить этапы: адаптационный (введение, постановка целей, диагностика затруднений), основной (совместное планирование и апробация методов обучения, наблюдение, взаимопосещение занятий, анализ учебно-методических материалов), итогово-рефлексивный (оценка результатов, фиксация профессиональных достижений, корректировка индивидуального маршрута) [2, с. 91].

Цифровая трансформация системы образования радикально изменила содержание и формы педагогического взаимодействия, в том числе наставничества, которое стало протекать в совмещённой физико-виртуальной образовательной среде, где учебные и профессиональные практики распределяются между очными и дистанционными форматами. Такая среда требует от участников не только новой культуры коммуникации, но и развитой информационной грамотности, владения электронными ресурсами и соблюдения этики цифрового взаимодействия. Исследователи подчёркивают, что именно цифровой контекст усиливает адаптационную функцию наставничества, позволяя молодому преподавателю быстрее осваивать нормативы профессиональной деятельности, входить в профессиональное сообщество и поддерживать устойчивые связи через сетевые формы сотрудничества и обмена опытом.

Одной из ключевых особенностей современного наставничества является смещение акцента с линейной передачи знаний к совместной конструктивной деятельности, опирающейся на гибридные механизмы взаимодействия (очное и дистанционное, синхронное и асинхронное). Виртуальные классы, облачные хранилища, интерактивные доски и мессенджеры обеспечивают не только непрерывную обратную связь, но и накопление «цифровых следов» обучения, что позволяет фиксировать траекторию профессионального роста преподавателя-новичка и формировать у него навык цифровой рефлексии. Практические результаты российских вузов показывают, что к 2025 г. цифровые форматы позволяют снизить период адаптации молодых педагогов почти на треть и заметно повысить вовлечение в методические сообщества, где регулярность сетевого обмена достигает 10–12 часов в месяц, при этом цифровые каналы выступают не заменой очного взаимодействия, а его устойчивым расширением [3, с. 44].

Цифровая трансформация предъявляет новые требования к содержанию компетентностного профиля наставника. По данным современных исследований, шесть групп цифровых компетенций (профессиональная вовлечённость, цифровые ресурсы, обучение, оценивание, расширение возможностей обучающихся, развитие их цифровой грамотности) образуют структурный «каркас» профессиональной готовности педагога к наставнической деятельности в электронно-информационной среде. В рамках этой модели каждая компетенция соотнесена с уровнями освоения от А1 до С2, что позволяет наставнику проектировать индивидуальную траекторию развития молодого коллеги и объективно оценивать его продвижение.

Наряду с традиционными ролями (консультант, тьютор по методике, организатор рефлексии) наставник берёт на себя функции медиамодератора и аналитика: он подбирает цифровые образовательные ресурсы, обеспечивает кибербезопасность взаимодействия и помогает интерпретировать данные об образовательных результатах. При этом молодые преподаватели выступают не пассивными «обучаемыми», а полноправными участниками сетевого сообщества практик, что соответствует принципу субъект-субъектного сотрудничества. Значительную роль приобретает феномен «обратного наставничества», когда более «цифрово-грамотные» молодые педагоги обучают старших коллег использованию современных технологий, формируя горизонтальные связи и культуру взаимной поддержки.

Цифровая инфраструктура вполне позволяет институционализировать наставничество: федеральные и корпоративные платформы («Академия наставников», конкурсы «Россия – страна возможностей») предоставляют курсы, вебинары и базы практик, а внутри вузов создаются центры наставничества, использующие системы управления обучением и аналитику посетителей для мониторинга активности. Однако всероссийский опрос преподавателей выявил, что лишь 24% сотрудников знают о таких центрах в своём вузе, а участие в специализированных сообществах принимает всего 15% респондентов; 55% вообще не вовлечены в сетевые сообщества наставников.

Формы наставничества становятся разнообразнее: индивидуальные пары работают через видеоконференции и совместные документы; микрогруппы используют форумы и интерактивные доски; «равный – равному» поддерживается чат-ботами, автоматизирующими распределение запросов; сетевые сообщества практик агрегируют кейсы, создавая банк коллективного педагогического опыта. При этом педагоги отмечают, что наиболее результативным остаётся формат «преподаватель – студент» и «двойное наставничество» (вуз + работодатель), тогда как чисто цифровое наставничество пока практикует лишь пятая часть вузов.

Цифровая среда обостряет и риски наставнического взаимодействия: информационное перенасыщение, неравномерность доступа к технике, размывание границ рабочего времени, эмоциональное выгорание от постоянной онлайн-доступности. Исследования фиксируют, что 60% наставников ожидают материального и организационного стимулирования, а 40% нуждаются в снижении учебной нагрузки для качественного сопровождения коллег. Поэтому стратегия устойчивого развития наставничества включает институциональную

поддержку, нормативное разграничение времени онлайн-коммуникации и расширение пакета электронных сервисов самообучения.

Педагогические принципы цифрового наставничества усиливают традиционные основы: гуманистическую направленность, научность и системность дополняют принципы гибридности, персонализации и доказательной аналитики. Наставник использует данные обучающей аналитики для точной корректировки маршрута молодого педагога; внедряет микропроектирование (короткие цифровые кейсы с немедленной обратной связью); опирается на когнитивную визуализацию (интерактивные схемы, инфографику). Критически важным становится развитие у наставляемого метакомпетенции «цифровая рефлексия», позволяющей самостоятельно анализировать собственный цифровой след и корректировать профессиональные действия.

Модели и стратегии цифрового педагогического наставничества складываются на пересечении нормативно заданной целевой модели, разработанной в системе образования, и разнообразных практик, обеспечивающих субъект-субъектное взаимодействие опытного и начинающего преподавателя в обладающей гибридной природой образовательной среде. В отечественных методологических материалах целевая модель трактуется как система условий, ресурсов и процессов, задающая принципы, роли, ожидаемые результаты и организационные механизмы наставничества; она рекомендована к применению и в организациях высшего образования, что позволяет институционализировать сопровождение молодых преподавателей и увязывать его с кадровой политикой вуза.

«Одной из ключевых теоретических опор цифрового наставничества выступает субъект-субъектная модель, понимаемая как совместная деятельность равноправных участников по проектированию и освоению профессиональных способов действия в становящейся цифровой среде; наставник здесь не «передаёт» знания, а создаёт условия для рефлексии, проб и конструирования индивидуальной траектории профессионального роста. Эта модель акцентирует совместность, распределённость ответственности и ситуацию диалога, в том числе в онлайн-форматах, и тем самым органично сочетается с сетевыми и дистанционными формами взаимодействия» [4, с. 71].

В рамках типологии практик можно выделить по меньшей мере пять устойчивых моделей. Первая – классическая парная (индивидуальная), где взаимодействие строится вокруг индивидуального плана развития, взаимопосещений занятий, анализа учебно-методических материалов и регулярной обратной связи; в цифровой модификации эта модель опирается на электронные журналы, видеонаблюдение уроков, дистанционные консультации, совместные документы и календарные трекеры целей. Регламентирование парной работы как правилами образовательной организации (положения, дорожные карты), так и локальными планами наставника и наставляемого обеспечивает преемственность и измеримость результатов.

Вторая – групповая и микрогрупповая модель, где образовательные задачи решаются в малых объединениях молодых преподавателей под руководством наставника-модератора: совместный разбор методических кейсов, распределённые наблюдения, тематические мини-семинары. Как правило, работа строится по циклу «постановка задачи – обсуждение – проба – рефлексия» с распределением ролей и фиксацией решений в протоколах. Цифровая среда позволяет организовать такие группы как в синхронном, так и в асинхронном режимах, поддерживать «банк кейсов», вести индивидуальные и групповые портфолио достижений, формировать карты компетенций и чек-листы продвижения, что повышает вариативность и ритмичность сопровождения. Нормативные рекомендации прямо предусматривают групповые форматы, взаимопосещения и методические консилиумы как эффективные средства профессиональной адаптации, а также задают требования к планированию, оценочным критериям и документированию результатов.

Третья – сетевая модель «сообществ практик», в которой профессиональное развитие происходит через включение в устойчивые объединения преподавателей, связанных общими проблемами и репертуаром практик. Цифровые платформы и ресурсы формируют здесь инфраструктуру для накопления артефактов, обмена приёмами, публичного обсуждения сложных ситуаций и постановки совместных микропроектов с полным циклом «планирование – реализация – анализ – корректировка». Педагогический смысл такой модели – переход от эпизодических консультаций к регулярному коллективному научению, где наставничество распределено между участниками, поддерживается культурой взаимопомощи и постепенным включением от периферии к ядру сообщества, обеспечивая преемственность, доступ к образцам деятельности и устойчивое профессиональное развитие.

Четвёртая – модель обратного (реверсивного) наставничества, при которой более молодые по стажу преподаватели, обладая высокой цифровой грамотностью и чувствительностью к новым форматам, обучают старших коллег использованию технологий, цифровых инструментов и «быстрых» дидактических форматов. Такая конфигурация снимает возрастные барьеры, укрепляет межпоколенческое сотрудничество и ускоряет обновление методического арсенала кафедр и школ. Исследования в университетской и школьной среде подтверждают продуктивность обратного наставничества как инструмента формирования современного педагогического уклада и человеческого капитала.

Пятая – модель дистанционного (электронного) наставничества, где вся коммуникация, диагностика затруднений, наблюдение, проектирование и рефлексия развёрнуты в электронно-информационной среде. В отечественных публикациях подчёркнута специфика предъявления заданий, темпоральная гибкость, выраженная роль плановой обратной связи и необходимость обеспечения кибербезопасности и этики цифрового взаимодействия.

Содержательная рамка для проектирования моделей и оценки их результативности задаётся современными представлениями о цифровых компетенциях педагога. Европейская рамка цифровых компетенций педагогов описывает шесть групп компетенций (профессиональная вовлечённость, работа с цифровыми ресурсами, обучение, оценивание, поддержка обучающихся, развитие цифровой грамотности обучающихся) и уровни от начального до уровня лидера-новатора; наставничество может использовать эту шкалу как «маяк» для постановки целей, выбора средств и фиксации достигнутых уровней. Закрепление компетентностной логики позволяет переходить от деклараций к операционализируемым показателям роста наставляемого.

Дидактические стратегии цифрового наставничества исходят из принципов персонализации, научности, рефлексивности и доказательной аналитики. Персонализация предполагает совместную разработку индивидуальной образовательной траектории наставляемого, настройку темпа, уровня сложности и форм обратной связи с опорой на данные об учебной деятельности; современные программы повышения квалификации прямо ориентируют наставников на освоение инструментов персонализации в цифровой среде.

Важнейшим механизмом управления качеством наставничества становится образовательная (учебная) аналитика – сбор и интерпретация данных о действиях наставляемого в цифровых средах (посещения, активность в курсах, выполнение микрозаданий, результаты диагностик) для принятия педагогических решений. Интеграция аналитики в цикл наставничества «цели – действия – обратная связь – корректировка» способствует раннему выявлению затруднений, адресной поддержке и доказательности выбора методов. Для вузовских информационных систем именно учебная аналитика даёт устойчивые индикаторы продвижения и зоны риска.

«Стратегия «микрообучения» усиливает адаптационную функцию наставничества: содержание раскладывается на короткие самостоятельные модули (от нескольких минут до получаса), закрепляется «малой практикой» и сопровождается немедленной обратной связью. Такой режим помогает молодому преподавателю накапливать репертуар методических приёмов, не выпадая из текущих нагрузок, и органично соединять освоение цифровых инструментов с их применением в аудитории и в виртуальном классе. Профессиональные обзоры и исследования подтверждают востребованность микромодулей в системах повышения квалификации и корпоративного развития» [5, с. 63].

Отдельного внимания заслуживает видеорефлексия как стратегия наставничества: целенаправленная видеозапись занятий и её экспертно-рефлексивный разбор по заранее согласованным критериям (структура урока, виды учебного взаимодействия, характер обратной связи, оценивание) формирует у наставляемого способность видеть собственный «педагогический почерк», сопоставлять его с эталонами и планировать изменения. В цифровой среде такая практика сочетается с защищёнными архивами, чек-листами и аналитическими заметками, что позволяет выстраивать долговременную хронику профессионального роста.

Классические методы: взаимопосещения, наставнические консультации, семинары-практикумы, тематические педсоветы получают новое звучание в гибридном формате: часть активностей переносится в синхронные видеоконференции, часть – в асинхронные форумы с разбором кейсов и прикреплёнными артефактами (рабочие программы, задания, оценочные рубрики). Методические рекомендации региональных институтов развития образования фиксируют этот набор форм как базовый для работы с молодыми преподавателями.

Организационные стратегии задают «скелет» наставнической системы. К ним относятся: разработка положения о наставничестве и дорожной карты; назначение координатора и распределение ролей; конкурсный отбор и подготовка наставников; заключение индивидуальных планов развития наставляемых; календаризация мероприятий; учёт наставнической нагрузки и морально-материальное стимулирование. Документы федерального уровня и региональные методические материалы описывают эти процедуры и рекомендуют стандартизированные шаблоны планов и отчётности, что облегчает масштабирование практик.

Стратегия сетевой интеграции предполагает создание и поддержание межвузовских и межшкольных сообществ, баз практик и каталогов наставников, а также участие в федеральных инициативах и конкурсах, где наставничество рассматривается как механизм развития кадровых резервов и трансляции инновационных методик. Публичные отчёты и монографические исследования фиксируют переход от разрозненных инициатив к системному подходу, в том числе через региональные центры наставничества и профессиональные сообщества.

Существенной особенностью цифрового наставничества является опора на компетентностную карту наставника. В неё входят: способность к педагоги-

ческому проектированию в цифровой среде; отбор и дидактическая адаптация цифровых ресурсов; формирующее оценивание с применением электронных инструментов; поддержка саморегуляции наставляемого и развитие его цифровой грамотности. Уровневая модель от начального к продвинутому даёт наставнику «точки роста», а программе – понятные индикаторы (поведенческие дескрипторы, артефакты деятельности) для мониторинга.

С точки зрения рисков и условий устойчивости эффективными оказываются стратегии «бережного режима» и «санитарии цифровой коммуникации»: установление правил доступности (окна синхронной связи, регламент ответа), защита персональных данных, осознанное управление информационными потоками, профилактика выгорания наставников и наставляемых через баланс синхронных и асинхронных форм. Всероссийские опросы преподавателей подчёркивают важность институциональной поддержки и снижения барьеров участия (нагрузка, дефицит времени, отсутствие координации), что требует организационно-управленческих решений на уровне подразделений и университета.

Наконец, стратегически важным становится соединение наставничества с современными формами смешанного обучения: адаптивные цифровые курсы для молодых преподавателей, сопровождение внедрения игровых и проектных методик, наставнические мастерские с микрозаданиями «сразу в практику», где каждая новая педагогическая технология осваивается в режиме «наблюдал – попробовал – оценил – донастроил» под руководством наставника. Такой подход обеспечивает не только трансляцию приёмов, но и формирование метакомпетенций: самооценки, планирования и коррекции собственной деятельности в цифровой среде.

Итак, цифровое педагогическое наставничество, опирающееся на целевую модель, компетентностный подход и образовательную аналитику, переводит сопровождение молодого преподавателя от эпизодической «передачи опыта» к деятельносто-центрированному, доказательно обоснованному формату. Цифровая инфраструктура обеспечивает регламенты, знаки и обратную связь; акцент смещается с трансляции приёмов на полный цикл профессионального развития: диагностику и постановку индивидуальных целей, совместное проектирование и апробацию педагогических решений, получение и рефлексивное использование данных учебной аналитики, согласуя цели, содержание и оценивание на макро-, мезо- и микроуровнях.

Цифровое наставничество выступает связующим звеном между нормативным проектом и реальными практиками участников: оно задаёт конфигурацию вовлечённости (познавательной, профессионально-поведенческой, ценностно-мотивационной и рефлексивной), поддерживает устойчивую готовность к самообразованию и обеспечивает трансфер сформированных способов деятельности в новые академические и профессиональные контексты.

Закрепление педагогически выверенных практик требует институциональных шагов: пересмотра локальных актов в логике «сквозного маршрута» профессионального развития и мониторинга; внедрения формирующего оценивания на основе цифровых рубрик и данных платформ; использования учебной аналитики прежде всего как инструмента педагогической обратной связи, а не рейтингового контроля; установления регламентов работы с цифровыми следами и норм этики данных; признания результатов через микроквалификации, электронное портфолио и горизонтальные экспертные сообщества.

Сочетание этих решений выстраивает экосистему наставничества, где автономия молодого педагога соединяется с прозрачной организацией, а оценивание функционирует как механизм профессионального роста. Практики согласуются по всей цепочке: от карт цифровых компетенций и ориентировочных основ деятельности к индивидуальным планам и метрикам прогресса; от разрозненных сервисов к единой политике данных и правилам приватности; от эпизодических консультаций к устойчивым конструктивно-интерактивным режимам, поддерживающим «поток» профессиональной деятельности и оптимальную когнитивную нагрузку. Тем самым становятся управляемыми ключевые параметры качества: полнота профессиональных действий, динамика саморегуляции, справедливость и доступность сопровождения, устойчивость мотивации и реальный перенос компетенций при одновременном снижении рисков фрагментации, поверхностной цифровизации и выгорания.

Внедрение центров наставничества, маршрутов повышения квалификации с практико-ориентированными модулями, практик развивающей экспертизы занятий, надёжных инструментов мониторинга и регулярной развивающей обратной связи «наставник – наставляемый» снимает организационные барьеры и задаёт долгосрочную траекторию укрепления кадрового потенциала. В результате формируется «экология взаимодействий», в которой усилия преобразуются в устойчивый рост компетентности и качества образования при сохранении прозрачности и этической ответственности.

Таким образом, системная организация цифрового наставничества через индивидуальные траектории, модели прогресса, ясные критерии и поддерживающую инфраструктуру данных выступает условием управляемого повышения качества педагогической деятельности: от декларируемых намерений к наблюдаемым изменениям в способах действия, саморегуляции и профессиональных результатах молодых преподавателей.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены, обоснована научная новизна. Работа может представлять интерес для специалистов, занимающихся разработкой и внедрением эффективных систем сопровождения молодых преподавателей в образовательных организациях.

Библиографический список

1. Ладилова Н.А., Мишина И.А. *Наставничество в России: от истоков к современности*: монография. Москва: ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», 2023.
2. Вайнштейн Ю.В., Гриншкун В.В., Носков М.В. *Избранные вопросы цифровой трансформации образования*: монография. Москва: ИНФРА-М, 2025; Т. 2.
3. Асадуллин Р.М., Амирова Л.А., Васильева Л.И. и др. *Цифровое наставничество в образовании:* монография. Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2022.
4. Велиева С.В. *Теория и практика наставничества молодого педагога*: учебное пособие. Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2021.
5. Меремьянина О.Р. *Наставничество. Опыт и начало пути в профессию*: сборник методических материалов. Барнаул: КАУ ДПО «АИРО им. А.М. Топорова», 2023.

References

1. Ladilova N.A., Mishina I.A. *Nastavnichestvo v Rossii: ot istokov k sovremennosti*: monografiya. Moskva: FGAOU DPO «Akademiya Minprosvescheniya Rossii», 2023.
2. Vajnshtejn Yu.V., Grinshkun V.V., Noskov M.V. *Izbrannye voprosy cifrovoj transformacii obrazovaniya*: monografiya. Moskva: INFRA-M, 2025; T. 2.
3. Asadullin R.M., Amirova L.A., Vasil'eva L.I. i dr. *Cifrovoe nastavnichestvo v obrazovanii:* monografiya. Ufa: BGPU im. M. Akmully, 2022.
4. Velieva S.V. *Teoriya i praktika nastavnichestva molodogo pedagoga*: uchebnoe posobie. Cheboksary: ChGPU im. I.Ya. Yakovleva, 2021.
5. Merem'yanina O.R. *Nastavnichestvo. Opyt i nachalo puti v professiyu*: sbornik meto

Статья поступила в редакцию 09.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-38-41

Zolotareva S.A., *teacher, Department of English Language and Professional Communication of Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia); postgraduate, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: sazolotareva@fa.ru, https://orcid.org/0000-0002-5528-9476*
Pivneva S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: tlt-swetlana@yandex.ru*

CONDITIONS OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE PREVENTION OF "DIGITAL DEMENTIA" IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF STUDENTS OF "ECONOMICS AND FINANCE" MAJOR. The objective of the article is to study prerequisites for "digital dementia" and to develop a set of pedagogical support methods for the prevention of the pressing social problem of "digital dementia" among students of non-linguistic majors during professional English language learning. The article describes a scenario for using the flipped classroom technology in combination with a set of digital tools to help prevent the social problem of "digital dementia" among students of non-linguistic majors during professional English language learning. A pilot study of a set of pedagogical support methods for addressing the social problem of "digital dementia" in second-year students of the Faculty of Finance at the Financial University under the Government of the Russian Federation demonstrated positive results during their professional English language training.

Key words: **"digital dementia" prevention, professional training, English language in higher education, non-linguistic specialties, flipped classroom technology, digital tools**

С.А. Золотарева*, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, аспирант, Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: sazolotareva@fa.ru*
С.В. Пивнева*, канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: tlt-swetlana@yandex.ru*

УСЛОВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ «ЦИФРОВОЙ ДЕМЕНЦИИ» В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ЭКОНОМИКА И ФИНАНСЫ»

Целью статьи является исследование предпосылок «цифровой деменции», а также разработка комплекса методов педагогического сопровождения профилактики этой актуальной социальной проблемы у студентов неязыковых специальностей в процессе профессионального обучения английскому языку. В статье описан сценарий применения технологии «перевернутый класс» в сочетании с набором цифровых инструментов, способствующий профилактике социальной проблемы «цифровой деменции» у студентов. В работе продемонстрирована положительная динамика профилактики как результат экспериментального внедрения комплекса методов педагогического сопровождения социальной проблемы «цифровой деменции» у студентов 2 курса Финансового факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации в процессе профессионального обучения английскому языку.

Ключевые слова: **профилактика «цифровой деменции», профессиональное обучение, английский язык в вузе, неязыковые специальности, технология «перевернутый класс», цифровые инструменты**

Актуальность исследования обоснована противоречием между уровнем развития информационных технологий в современном обществе и степенью общественной обеспокоенности по поводу негативных последствий, возникающих в результате неконтролируемого использования цифровых устройств современной молодежью, в том числе студентами в процессе профессионального обучения.

Целью статьи является поиск путей педагогического сопровождения социальной проблемы «цифровой деменции» у студентов неязыковых специальностей в процессе профессионального обучения английскому языку.

Задачи работы: теоретический анализ предпосылок возникновения социальной проблемы «цифровой деменции», разработка комплекса методов педагогического сопровождения этой проблемы у студентов неязыковых специальностей в процессе профессионального обучения английскому языку, а также экспериментальная проверка социальной проблемы «цифровой деменции» у студентов неязыковых специальностей в процессе профессионального обучения английскому языку.

Объектом исследования является процесс профессионального обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей. Предметом – комплекс методов педагогического сопровождения профилактики социальной проблемы «цифровой деменции» у студентов неязыковых специальностей в процессе профессионального обучения английскому языку.

Научная новизна статьи заключается в разработке комплекса методов педагогического сопровождения социальной проблемы «цифровой деменции» у студентов неязыковых специальностей в процессе профессионального обучения английскому языку.

Теоретическая значимость работы заключается в анализе и обобщении актуальной научно-педагогической литературы и нормативно-правовой базы в области цифровизации образования.

Практическая значимость статьи заключается в предложенных автором и применимых в педагогической практике способах профилактики проявлений «цифровой деменции» у студентов неязыковых вузов в процессе профессионального обучения английскому языку.

К основным предпосылкам возникновения социальной проблемы «цифровой деменции» в профессиональном образовании, несомненно, можно отнести пережитый во всем мире период пандемии COVID-19, в течение которого форсированное использование информационных технологий в профессиональном образовании стало не только свидетельством соответствия сферы образования новому этапу общественного развития, но и необходимым условием его реализации в вынужденном дистанционном формате. Показав свое удобство и сопоставимую с очным форматом обучения эффективность для построения образовательного процесса, цифровые инструменты обучения становятся все многочисленнее и разнообразнее. При этом тенденция цифровизации образования имеет под собой и нормативно-правовую основу [1–4]. Немаловажным фактором в процессе цифровизации профессионального образования служит и появление совершенно нового поколения молодых людей поколения Z, или “digital natives” [5]. Для современных студентов – людей, рожденных в XXI веке, то есть уже в цифровую эпоху, информационные технологии являются не общественной инновацией, а скорее привычной средой, в которой, например, мобильный телефон или возможность быстрого выхода в Интернет считаются обязательными атрибутами.

Таким образом, возникает иллюзия гармонии между внешними и внутренними факторами цифровизации общества, что, однако, не исключает ее негативных последствий.

«Цифровой стиль жизни» [6] приводит к целому ряду психологических проблем и зависимостей и в первую очередь затрагивает наиболее активных потребителей информационных технологий и цифровых инструментов – студентов вузов. Например, проблемой интернет-зависимости в разные годы занимались К. Янг, С. Гринфилд, М. Гриффитс, А.Е. Войскунский, Н.В. Луковников, В.В. Тимохин, Д.В. Мазниченко, они исследовали смежную с интернет-зависимостью проблему «номофобии». И интернет-зависимость, и номофобия рассматриваются нами как факторы, ведущие к целому комплексу психологических и когнитивных нарушений, формулировку которому в 2012 году дал немецкий нейропсихолог М. Шпитцер: «цифровая деменция». Впоследствии изучением этой социальной проблемы занимались также Т.Н. Гаврилова, И.В. Девтеров, М.В. Старцев, В.В. Хлебников, М.А. Джабраилов, А. Курпатов, С.С. Минеева.

Согласно М. Шпитцеру, «цифровая деменция» выражается в ряде нарушений памяти, внимания и концентрации, а также эмоционального уплощения у молодых людей в результате чрезмерного и часто бесконтрольного использования цифровых устройств» [7]. Ничем не нормированное время у экрана телефона влияет и на способности мозга к сохранению информации [8], а свойственная современному поколению студентов манера беглого и поверхностного просмотра информации влияет на общие способности концентрации, анализа и синтеза информации, препятствует развитию у них критического мышления. Интернет-зависимость признается психическим нарушением здоровья личности [9], при этом ряд исследований свидетельствуют и о физиологических последствиях для структуры головного мозга, в частности, об «уменьшении количества серого вещества в левом полушарии мозга у интернет-зависимых людей» [10].

Зависимость от электронных устройств ярко видна в проявлениях номофобии (от no mobile phone phobia), то есть страха остаться без мобильного устройства. Интернет-зависимый человек может также испытывать «симптом отмены, включающий чувство гнева, угнетенности или депрессивные проявления при потере доступа к компьютеру» [11].

Таким образом, рассматривая «цифровую деменцию» исключительно как социальную проблему, а не медицинский диагноз, не стоит пренебрегать рисками, которые несет в себе привычка бесконтрольного и нерегулируемого обращения к информационным технологиям для решения повседневных и учебных задач.

Профилактика социальной проблемы «цифровой деменции» как фактор развития технологий профессионального образования становится в современных реалиях дополнительной профессиональной функцией преподавателя в условиях цифровизации общества. При этом методы педагогического сопровождения профилактики социальной проблемы «цифровой деменции» у студентов должны быть направлены не на полный отказ от использования информационных технологий, а на изменение их привычек в отношении использования информационных технологий и мобильных устройств в процессе профессионального обучения.

В основе комплекса методов педагогического сопровождения профилактики социальной проблемы «цифровой деменции» у студентов неязыковых специальностей в процессе профессионального обучения английскому языку предлагается использовать системно-деятельностный подход, при котором студент является не объектом, а субъектом обучения. Такой педагогический подход побуждает студентов самостоятельно решать когнитивные, коммуникативные и личностные задачи, что способствует большей мотивации в познавательной деятельности. На наш взгляд, наиболее эффективной для профилактики социальной проблемы «цифровой деменции» у студентов педагогической технологией в рамках системно-деятельностного подхода является технология «перевернутого класса», предполагающая тщательную самостоятельную подготовку к семинарам. Для поддержания должного уровня мотивации и интереса к изучаемому материалу предлагается использовать ряд цифровых инструментов для изучения, отработки и проверки лексики, грамматики, общего понимания изучаемого материала, а также для выполнения творческих заданий и проектов. Конкретный алгоритм использования цифровых инструментов в рамках технологии «перевернутый класс» предлагается рассмотреть на примере семинаров по английскому языку у студентов 2 курса Финансового факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

Для профессионального обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей могут быть использованы самые разнообразные цифровые инструменты, отвечающие разным задачам в процессе обучения. Некоторые из них, на наш взгляд, обладают высоким лингводидактическим потенциалом для достижения целей профессионального обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей.

На семинарские занятия по английскому языку на 2 курсе Финансового университета отводится 34 часа в семестр, что составляет 17 еженедельных семинаров. При этом студентам необходимо за этот период овладеть довольно большим объемом профессиональной лексики, более сложными по сравнению со школьным курсом грамматическими правилами, а также часто значительным

количеством фактического материала, так как текущего уровня знаний по изучаемой специальности не всегда хватает для работы с материалами курса. Выстроить работу со студентами в наиболее эффективном ключе помогает технология «перевернутого класса», в соответствии с которой студенты изучают материалы для семинара заранее, а на семинарском занятии внимание уделяется отработке наиболее сложных аспектов, групповой и парной работе, свободной дискуссии или анализу проблемной ситуации. Таким образом, для плодотворного участия в семинаре студентам необходимо самостоятельно не только просмотреть материалы к нему, но и тщательно проанализировать, обобщить, сделать наиболее значимые выводы. Говоря о плодотворном участии в семинаре, мы подразумеваем количество баллов, которое студент может заработать за активность на семинаре, что, безусловно, является одним из факторов мотивации в обучении. В свою очередь, стремление студентов получить баллы за работу на семинаре часто побуждает их использовать персональные мобильные устройства для поиска ответов на вопросы преподавателя. По данным опроса, проведенного среди студентов 2 курса Финансового факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, 48% опрошенных студентов используют свои гаджеты в ходе семинара для экономии времени, 37% – из-за страха ответить неправильно, 15% респондентов используют гаджеты для решения учебных задач из-за нежелания думать самостоятельно. Но поскольку целью семинара является не столько факт получения ответа от студентов, сколько сам процесс их когнитивной деятельности, направленной на анализ, структурирование и практическую отработку изучаемого материала, в качестве профилактической меры в отношении социальной проблемы «цифровой деменции» нам видится необходимым строго регламентировать использование мобильных устройств на семинарских занятиях, при этом не лишая студентов их привычной цифровой среды. В этой связи высокой лингводидактической эффективностью обладают современные цифровые инструменты, которые позволяют, с одной стороны, разнообразить процесс обучения, заинтересовать и мотивировать студентов, создать благоприятную для них атмосферу обучения, а с другой стороны, избежать неконтролируемой зависимости от гаджетов и побудить студентов использовать свой собственный когнитивный потенциал, не делегируя каждую задачу сервисам на основе искусственного интеллекта.

К примеру, сервис Quizlet можно использовать для изучения и отработки новой профессиональной лексики. В качестве домашнего задания у преподавателя есть возможность «назначить активность», которую должны выполнить студенты. Можно назначить активность в виде теста, карточек для заучивания или интерактивного подбора лексических пар (термин и его перевод), при этом сервис Quizlet дает возможность ограничить время выполнения каждого задания, а также предоставляет преподавателю статистику выполнения задания студентами. На семинаре Quizlet также можно использовать для проверки изученной терминологии в режиме Live или Beta-проверки. И если в ходе домашней подготовки у студента есть возможность воспользоваться своим мобильным устройством для выхода в Интернет и поиска ответа, то на семинаре в указанных выше режимах проверки на это не остается времени, и студент может рассчитывать только на свою память и внимательность.

Профессиональное обучение английскому языку студентов неязыковых специальностей предполагает не только изучение отдельных терминов, но и укрепление навыков использования терминологии в профессиональном контексте. В этой связи студентам необходимо изучать объемные и довольно сложные тексты по профессиональной тематике. Полезным вспомогательным инструментом в этом процессе являются сервисы по созданию облаков слов, то есть перевод текста в визуальный формат при помощи выделения наиболее частых слов, употребленных в тексте. Для выполнения этого задания студентам необходимо на время отложить свои мобильные устройства связи и изучить текст или часть текста, выведенную на проектор в учебной аудитории. Студентам необходимо выделить 5–7 основных терминов текста, а также запомнить или при необходимости записать пример контекста употребления этих терминов. Затем при помощи сервиса генерации облаков слов студентам предлагается поделиться своими результатами. Полученное облако слов также выводится преподавателем на экран, а студентам необходимо привести свои примеры употребления слов из облака в профессиональном контексте. Анализ текстов, выделение основных терминов и идей также является мерой профилактики социальной проблемы «цифровой деменции» у студентов неязыковых специальностей в процессе профессионального обучения английскому языку.

Проверку понимания прочитанного текста, прослушанной аудиозаписи или просмотренного видеофрагмента удобно осуществлять при помощи сервиса Яндекс.Формы. Несмотря на то что для выполнения проверки студенты используют мобильные устройства, у них нет возможности воспользоваться какими-либо онлайн-помощниками, так как им не предоставляется ни исходный текст, ни аудио- или видеозапись. К тому же время на выполнение проверочного теста ограничено. В итоге студенты выполняют задание в цифровом формате, но при этом делегирование его выполнения, например, программе искусственного интеллекта лишено смысла.

Доступ ко всем заданиям в ходе семинара легко организовать при помощи QR-кодов. Действительно, «QR-коды полезны для многих задач преподавания и обучения в системе высшего образования» [12]. Коды быстрого доступа значительно экономят ценное время семинара, при этом заметно оживляя процесс обучения и внося в этот процесс привычные для студентов элементы цифровой среды.

Также существует ряд ресурсов, позволяющих создавать интерактивные презентации, онлайн-доски, онлайн-викторины, проводить голосование и др. Все эти инструменты, в зависимости от смыслового наполнения и задачи профессионального обучения, а также при условии тщательно продуманного применения, могут служить элементами педагогического сопровождения профилактики социальной проблемы «цифровой деменции» у студентов неязыковых специальностей в процессе профессионального обучения английскому языку.

Эффективность предлагаемого в данной статье комплекса методов педагогического сопровождения профилактики социальной проблемы «цифровой деменции» у студентов неязыковых специальностей в процессе профессионального обучения английскому языку была эмпирически проверена в ходе эксперимента, проведенного на 2 курсе Финансового факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации в 2024–2025 учебном году.

В начале учебного года студентам предлагалось пройти входное анкетирование на основе авторской анкеты, чтобы выявить у них признаки «цифровой деменции». Анкета состояла из блока оценки собственной памяти и блока оценки интернет-зависимости студентов. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что лишь 22% опрошенных студентов не испытывают проблем с памятью вследствие чрезмерного использования цифровых устройств, а 15% респондентов испытывают значительные проблемы. Таким образом, более половины опрошенных замечают у себя целый ряд проблем с памятью. Что касается умеренности использования информационных технологий для учебы и повседневной жизни, анкетирование показало, что почти половина опрошенных студентов довольно часто к ним обращается, почти четверть использует их в большинстве случаев, а 6% – на постоянной основе. Умеренное и целесообразное использование информационных технологий свойственно лишь менее четверти респондентов (22%). Таким образом, признаки цифровой деменции имеют слабую проявленность лишь у 24% опрошенных студентов, а у 43,5% носят умеренный характер. Однако у 21,4% респондентов можно отметить выраженные симптомы цифровой деменции.

Также в рамках констатирующего этапа эксперимента на одном из первых семинаров было проведено наблюдение за частотой обращений к мобильному устройству студентов 2 курса Финансового факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Результаты наблюдения свидетельствуют о том, что в среднем 75% студентов обращаются к своему гаджету для поиска ответа в ходе семинара по английскому языку, а среднее время поиска составляет 10 секунд.

В ходе формирующего этапа эксперимента группы студентов 2 курса Финансового факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации были разделены на контрольные и экспериментальные. В экспериментальных группах использование мобильных устройств на семинарах было строго регламентировано и контролировалось преподавателем. В контрольных группах студенты могли использовать свои мобильные устройства по своему усмотрению, однако преподаватель снижал балл за ответы, данные с помощью мобильного устройства. В результате еженедельных наблюдений за поведением студентов в процессе семинаров были получены следующие данные о динамике количества обращений к мобильному устройству во время семинара: в экспериментальных группах средняя частота обращений к мобильному устройству снизилась на 34%, в то время как в контрольных группах, несмотря на некоторые санкции за использование мобильных устройств для ответа, наоборот, увеличилась на 10,6%.

Результаты промежуточного и итогового анкетирования студентов 2 курса Финансового факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации показали, что число студентов с выраженными симптомами цифровой деменции уменьшилось на 6,5% по сравнению с данными на начало года, а количество респондентов с ярко выраженными симптомами цифровой деменции уменьшилось на 2%. На 15% стало больше тех студентов, у которых симптомы цифровой деменции проявлены слабо или отсутствуют. Таким образом, применение технологии «перевернутый класс» в сочетании с регламентированным использованием мобильных устройств и цифровых инструментов в процессе профессионального обучения английскому языку приводит к положительной динамике проявлений признаков «цифровой деменции» у студентов неязыковых специальностей и при систематическом применении в процессе профессионального обучения английскому языку могут способствовать ее профилактике.

Таким образом, сформулированные в работе цель и задачи решены. Проведенный в ходе исследования анализ причин и возможных последствий цифровой зависимости студентов позволил разработать ряд методов педагогического сопровождения социальной проблемы «цифровой деменции» у студентов неязыковых специальностей в процессе профессионального обучения английскому языку, направленных на снижение негативных последствий чрезмерного использования цифровых устройств. Полученные эмпирические данные говорят об эффективности применения предложенных педагогических подходов, что, в свою очередь, свидетельствует о возможности их внедрения в образовательную практику высших учебных заведений.

Библиографический список

1. *О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы.* Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/
2. *Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации»*. Available at: http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf
3. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года.* Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. N 474. Available at: https://base.garant.ru/74404210/
4. *Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования Министерства науки и высшего образования*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwtujw.pdf
5. Prensky M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. Available at: https://is.muni.cz/el/fss/jaro2013/ZUR589f/um/Prensky__2001_.pdf
6. Elliott A., Urry J. *Mobile lives: self, excess and nature*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis e-Library, 2010.
7. Spitzer M. *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer Knaur GmbH & Co. KG, 2012.
8. Moshel M.L., Warburton W.A., Batchelor J. et al. Neuropsychological Deficits in Disordered Screen Use Behaviours: A Systematic Review and Meta-analysis. *Neuropsychol*. 2024; № 34: 791–822. Available at: https://link.springer.com/article/10.1007/s11065-023-09612-4
9. Koh Y.S. Development and application of K-Scale as diagnostic scale for Korean Internet addiction. *2007 International Symposium on the Counseling and Treatment of Youth Internet Addiction.* Seoul, Korea: National Youth Commission, 2007.
10. Zhou Y. et al. Gray matter abnormalities in Internet addiction: a voxel-based morphometry study. *European journal of radiology*. 2011; Т. 79, № 1: 92–95.
11. Block J.J. Issues for DSM-V: internet addiction. *American Journal of Psychiatry*. 2008; № 165.
12. Грязнов С.А. Использование QR-кодов в системе высшего образования. *Развитие современного образования в контексте педагогической компетенциологии*: материалы III Всероссийской научной конференции с международным участием. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023: 38–41.

References

1. *O Strategii razvitiya informacionnogo obschestva v Rossijskoj Federacii na 2017-2030 gody.* Ukaz Prezidenta RF ot 9 maya 2017 g. № 203. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/
2. *Prioritetnyj proekt «Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federacii»*. Available at: http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf
3. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda.* Ukaz Prezidenta RF ot 21 iyulya 2020 g. N 474. Available at: https://base.garant.ru/74404210/
4. *Strategiya cifrovoj transformacii otrasli nauki i vysshego obrazovaniya Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya*. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/e16/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwtujw.pdf
5. Prensky M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. Available at: https://is.muni.cz/el/fss/jaro2013/ZUR589f/um/Prensky__2001_.pdf
6. Elliott A., Urry J. *Mobile lives: self, excess and nature*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis e-Library, 2010.
7. Spitzer M. *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer Knaur GmbH & Co. KG, 2012.
8. Moshel M.L., Warburton W.A., Batchelor J. et al. Neuropsychological Deficits in Disordered Screen Use Behaviours: A Systematic Review and Meta-analysis. *Neuropsychol*. 2024; № 34: 791-822. Available at: https://link.springer.com/article/10.1007/s11065-023-09612-4
9. Koh Y.S. Development and application of K-Scale as diagnostic scale for Korean Internet addiction. *2007 International Symposium on the Counseling and Treatment of Youth Internet Addiction.* Seoul, Korea: National Youth Commission, 2007.
10. Zhou Y. et al. Gray matter abnormalities in Internet addiction: a voxel-based morphometry study. *European journal of radiology*. 2011; Т. 79, № 1: 92-95.
11. Block J.J. Issues for DSM-V: internet addiction. *American Journal of Psychiatry*. 2008; № 165.
12. Gryaznov S.A. Ispol'zovanie QR-kodov v sisteme vysshego obrazovaniya. *Razvitie sovremennogo obrazovaniya v kontekste pedagogicheskoj kompetenciologii*: materialy III Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Cheboksary: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Izdatel'skij dom «Sreda», 2023: 38-41.

Статья поступила в редакцию 08.10.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-41-44

Voronina A.V., *Cand. of Sciences (Economics), Senior Lecturer, Head of Department of Organization Theory and Personnel Management, Rostov State Transport University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: caas@mail.ru*
Bondarev S.A., *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Quality Industry, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: bondarev.sa@rea.ru*
Volkova M.M., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Department of Automated Systems for Data Collection and Processing, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: kurrr@internet.ru*

DEVELOPING AI LITERACY IN TECHNICAL STUDENTS. The article presents a theoretical and methodological justification for developing AI literacy in technical students as a holistic pedagogical process. The study clarifies the conceptual framework and component structure of learning outcomes (cognitive, activity-based, reflective, value-ethical, and legal components), describes a set of pedagogical conditions (institutionalization of goals and norms, interdisciplinary integration of content, a secure digital educational environment, teacher training, tutoring, and a developed assessment culture), and characterizes methods and tools: problem-based, project-based, and research-based learning, case studies, simulators and virtual laboratories, educational sandboxes, and formative assessment with rubricators and portfolios. A methodological framework for constructing learning assignments with the controlled use of intelligent tools and the integration of ethical and legal procedures is proposed. Directions for further research are outlined: scales of AI literacy development levels, a comparative assessment of implementation models, and the effects of selected didactic solutions.

Key words: **engineering education, competency-based approach, system-activity approach, interdisciplinary integration, AI literacy**

А.В. Воронина*, канд. экон. наук, доц., зав. каф. теории организации и управления персоналом, Ростовский государственный университет путей сообщения, г. Ростов-на-Дону, E-mail: caas@mail.ru*
С.А. Бондарев*, канд. экон. наук, доц., Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, г. Москва, E-mail: bondarev.sa@rea.ru*
М.М. Волкова*, канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВО Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Казань, E-mail: kurrr@internet.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИИ-ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Статья представляет теоретико-методологическое обоснование формирования ИИ-грамотности у студентов технических направлений как целостного педагогического процесса. Исследование уточняет понятийный аппарат и компонентную структуру результата обучения (когнитивный, деятельностный, рефлексивный, ценностно-этический и правовой компоненты), описывает совокупность педагогических условий (институционализация целей и норм, междисциплинарная интеграция содержания, безопасная цифровая образовательная среда, подготовка преподавателей, тьюторское сопровождение, развитая оценочная культура), а также характеризует методы и средства: проблемно ориентированное, проектное и учебно-исследовательское обучение, кейс-метод, симуляторы и виртуальные лаборатории, учебные «песочницы», формирующее оценивание с рубрикаторами и портфолио. Предложен методический каркас конструирования учебных заданий с контролируемым использованием интеллектуальных средств и встраиванием этико-правовых процедур. Намечены направления дальнейших исследований: шкалы уровней сформированности ИИ-грамотности, сравнительная оценка моделей внедрения и эффекты выбранных дидактических решений.

Ключевые слова: **инженерное образование, компетентностный подход, системно-деятельностный подход, междисциплинарная интеграция, ИИ-грамотность**

Актуальность исследования обусловлена стремительной интеграцией технологий искусственного интеллекта в инженерную практику и образовательный процесс, что требует от выпускников не только технических умений, но и развитой рефлексии, этико-правовой ответственности и культуры академической добросовестности.

Цель исследования – теоретически обосновать и систематизировать педагогические условия, методы и средства формирования ИИ-грамотности у студентов технических направлений.

Задачи исследования:

– уточнить понятийный аппарат и компонентную структуру ИИ-грамотности студентов технических направлений;

– выявить и описать педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование ИИ-грамотности в образовательной среде вуза;

– систематизировать методы и средства формирования ИИ-грамотности с учётом этико-правовых норм и требований инженерного образования.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые предложен целостный методический каркас, включающий дидактически осмысленное использование интеллектуальных технологий, этико-правовое сопровождение учебной деятельности и механизмы формирующего оценивания.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации и уточнении понятийного аппарата, разработке компонентной структуры ИИ-грамотности как педагогической категории, а также в обосновании комплекса педагогических условий, методов и средств, обеспечивающих её формирование в логике компетентностного и системно-деятельностного подходов.

Практическая значимость исследования заключается в разработке теоретически обоснованного и методически выверенного подхода к формированию ИИ-грамотности у студентов технических специальностей, который может быть использован при проектировании и модернизации образовательных программ.

Педагогические условия формирования ИИ-грамотности у студентов технических направлений определяются согласованной организацией образовательной среды, целостным педагогическим дизайном и нормативно-этическим обеспечением, которые задают рамки и содержание учебной деятельности, обеспечивают субъектность обучающегося и устойчивую мотивацию к ответственному использованию интеллектуальных технологий. Базовое условие – институционализация целей и результатов обучения: университету необходимо закрепить в образовательных стандартах и рабочих программах дисциплин планируемые результаты, отражающие когнитивный (понимание принципов функционирования алгоритмов), деятельностный (умение проектировать, настраивать и комбинировать инструменты), рефлексивный (оценка рисков, интерпретация результатов, осознание границ применимости), а также ценностно-этический и правовой компоненты подготовки. Такие компонентные модели уже описаны в научной литературе и могут служить ориентиром при конструировании модульных курсов и междисциплинарных треков, что создает методические основы для согласования результатов, содержания и оценивания.

Следующее условие – развернутые нормативно-этические рамки и укоренённая культура академической добросовестности, обеспечивающие безопасное и справедливое внедрение интеллектуальных технологий в учебный процесс на уровне стратегических решений, локальных регламентов и повседневных практик взаимодействия преподавателей и обучающихся. На уровне университета необходимо не только принятие, но и регулярная актуализация локальных актов (кодексов, положений, регламентов, методических рекомендаций), согласованных с международными документами и национальными нормами, которые закрепляют принципы человеческого надзора за системами (приоритет решения человека и право на пересмотр автоматизированных выводов), прозрачности (разглашение целей использования, источников данных и ограничений инструментов), недискриминации (предотвращение предвзятостей и неравного доступа), защиты персональных данных (законность обработки, минимизация, безопасность хранения) и персональной ответственности обучающихся и преподавателей за результаты, полученные с помощью интеллектуальных средств. В практическом плане это предполагает разработку и включение в рабочие программы дисциплин, фонды оценочных средств и локальные инструкции чётких регламентов по использованию генеративных систем в учебных заданиях; определение допустимых форм помощи и границ самостоятельности; обязательную маркировку и ссылку на использование таких средств в отчётах, пояснительных записках, проектной документации и исследовательских текстах. Дополнительно требуются процедуры этической экспертизы учебных материалов и научных работ на уровне кафедры и факультета (чек-листы, рассмотрение рисков, согласование с целями обучения), а также механизмы профилактики недобросовестного поведения: просветительские мероприятия, консультации, формирующая обратная связь, пошаговая организация заданий с промежуточной защитой, взаимная рецензия, разъяснение норм цитирования и фиксация процесса выполнения работы. Международные ориентиры содержатся в Рекомендации ЮНЕСКО об этических аспектах искусственного интеллекта (2021), где подчёркиваются права человека, справедливость и прозрачность как краеугольные принципы; их интеграция в образовательные практики должна выражаться в адаптации учебно-методических материалов, процедурах оценивания, подготовке преподавателей и формировании у всех участников образовательного процесса устойчивых ценностных установок ответственности, открытости и уважения к правам личности. Такая нормативно-этическая архитектура создаёт доверительную и управляемую среду, в которой использование интеллектуальных технологий становится дидактически осмысленным и социально безопасным.

Содержательно-методическим условием выступает междисциплинарная интеграция: элементы теории и методов искусственного интеллекта следует включать не только в профильные курсы информатики и программирования, но и в дисциплины по инженерному проектированию, математическому моделированию, управлению жизненным циклом изделия, экономике инженерной деятельности, а также в гуманитарный и правовой блоки. Тем самым формируется целостное поле обучения, в котором интеллектуальные технологии рассматриваются как естественная составляющая профессиональной подготовки, а не как изолированный набор приёмов. Такая интеграция реализуется через проблемно ориентированные учебные ситуации, последовательно организующие деятельность студента: от формализации исходной задачи и постановки критериев качества до подбора и валидации данных с учётом источников, полноты и корректности; далее – до выбора архитектурных решений на уровне «чёрного ящика» с осмыслением функциональных возможностей и ограничений без навязывания избыточных технических деталей; и, наконец, до интерпретации полученных результатов в привязке к требованиям безопасности, надёжности и ответственности за последствия применения. С позиции деятельностного подхода в таком контуре ключевую роль играют учебно-исследовательские и конструкторские задания, поскольку именно в них инструменты искусственного интеллекта выступают средствами решения профессионально значимых задач, а не самоцелью обучения: студент учится соотносить выбранный инструмент с замыслом, документировать процедуру, проверять гипотезы, объяснять ошибки и аргументировать выводы. Практика показывает, что формирование грамотности заметно ускоряется при «органичном встраивании» интеллектуальных средств в содержание курсов, в структуру заданий и в процедуры оценивания, когда использование таких средств становится прозрачным, регламентированным и дидактически оправданным. Напротив, полный запрет приводит к вытеснению реальных практик в «тень», стимулирует неконтролируемые формы применения и затрудняет педагогическое сопровождение: в условиях запретительной логики теряется возможность целенаправленно развивать критическое отношение к результатам, формировать навыки осознанного выбора инструментов и выстраивать культуру ответственности за принимаемые решения [1, с. 94].

Технологическим условием является создание безопасной и доступной цифровой образовательной среды: университету нужны тестовые контуры и учебные сервисы, позволяющие студентам проводить эксперименты с моделями на открытых наборах данных, отслеживать метрики качества, проводить интерпретацию и верификацию результатов, не нарушая правовых ограничений. Важна доступность инфраструктуры вычислений, локальные репозитории учебных примеров, банк типовых ошибок и «разбор полетов» по аналитике ошибок. Параллельно должны действовать регламенты по защите данных, по ограничению загрузки конфиденциальной информации и по хранению истории взаимодействий для академической проверки. Международные материалы, посвященные использованию генеративных систем в высшем образовании, рекомендуют университетам вводить понятные правила для студентов и преподавателей, предусматривать адаптацию учебных заданий и варианты альтернативного выполнения, а также создавать программы повышения квалификации научно-педагогических работников, чтобы поддерживать их методическую готовность к управлению учебной деятельностью с использованием интеллектуальных средств.

Ключевым кадровым условием является повышение профессиональной компетентности преподавателей и наставников: требуются целевые курсы дополнительного образования, методические семинары и наставничество, направленные на освоение базовых представлений об устройстве систем, особенностях генерации и проверки результатов, типичных когнитивных искажениях и методах противодействия им, а также на проектирование учебных заданий с контролируемым использованием интеллектуальных средств. Компонентные модели грамотности в области искусственного интеллекта для педагогов фиксируют необходимость сочетания когнитивного, деятельностного, рефлексивного и этического блоков; эти модели можно адаптировать для инженерных кафедр, конкретизируя их в терминах профессионально ориентированных задач и стандартов инженерной деятельности. «Формирующее оценивание в таком контексте опирается на критерии, фиксирующие не только конечный результат, но и процесс: постановку задачи, обоснование выбора инструмента, протокол проверки, интерпретацию и границы применимости» [2, с. 229].

Важным организационно-педагогическим условием является переход от декларативного освоения к по-настоящему практико-ориентированным формам обучения: систематическая проектная и учебно-исследовательская работа в малых группах на протяжении семестра или модуля, учебные стажировки на базе профильных лабораторий и у индустриальных партнёров, а также участие в межвузовских интенсивах и соревновательных форматах по решению инженерных задач с применением методов искусственного интеллекта. При этом необходимо целенаправленно избегать «иллюзии компетентности», когда высокая мотивация и внешняя активность обучающихся маскируют недостаток процедурной и рефлексивной составляющих: курриkулум должен содержать задания, требующие не только демонстрации результата, но и проверки понимания ограничений моделей, выявления и аргументированного объяснения ошибок, оценки воспроизво-

димости полученных решений и их переносимости в другие условия. В пользу таких подходов свидетельствуют данные недавних исследований, фиксирующие устойчивый разрыв между значительным интересом обучающихся к интеллектуальным инструментам и их реальной способностью осмысленно применять эти инструменты при решении практических задач. Преодоление указанного разрыва возможно через продуманное сочетание регулярного тренинга, системной рефлексии и целевой этико-правовой грамотности, интегрированных в учебные задания и процедуры оценивания.

Неотъемлемым условием выступает развитие оценочной культуры и квалиметрии учебных достижений, понимаемых как совокупность прозрачных критериев, процедур обратной связи и валидных показателей, обеспечивающих доказательность и сопоставимость результатов. Для ИИ-грамотности необходимы шкалы уровня сформированности, диагностические материалы и рубрикаторы, покрывающие весь спектр компонентов: от понимания принципов и типичных рисков до умений документировать процесс и корректно оформлять результаты с указанием использованных средств; при этом шкалы должны включать дескрипторы уровней и пороговые значения, а диагностические материалы – как тестовые, так и практико-ориентированные задания с четкими критериями интерпретации. Эффективно работают смешанные формы контроля: портфолио проектов (с фиксацией замысла, протоколов проверки и аналитики ошибок), защита учебных кейсов (с обсуждением ограничений и этических аспектов), индивидуальные коллоквиумы по анализу ошибок и границ применимости, а также взаимное рецензирование и экспертная оценка с участием представителей индустрии, что повышает надежность оценивания и приближает его к реальным профессиональным контекстам. На уровне образовательной политики и внешней экспертизы уместно опираться на международные ориентиры, которые подчёркивают необходимость соотнесения учебных целей с этическими принципами и требованиями безопасности, а также стимулируют разработку институциональных механизмов обеспечения качества: локальных регламентов, процедур этической экспертизы, систем внутреннего мониторинга и механизмов внешней оценки, поддерживающих устойчивость и воспроизводимость образовательных результатов.

Отдельно стоит отметить, что условия равного доступа и инклюзивности играют существенную роль: требуется обеспечение доступности технологий для студентов с разными образовательными траекториями и стартовыми возможностями, создание адаптированных методических материалов, тьюторская поддержка, а также работа с рисками неравенства, связанными с различиями в вычислительных ресурсах и культурных капиталах. Образовательная среда должна стимулировать культуру ответственного использования интеллектуальных средств, поощрять самостоятельность и критическое мышление, не подпадая под соблазн заменить учебную деятельность автоматизированными подсказками. «Органичное встраивание интеллектуальных технологий в учебный процесс вместе с четкими правилами и поддержкой преподавателей позволяет формировать у будущих инженеров устойчивую ИИ-грамотность как часть профессиональной компетентности и гражданской ответственности; запретительные меры, напротив, ведут к росту недобросовестных практик и ухудшают управляемость образовательного процесса» [3, с. 42].

Методы и средства формирования ИИ-грамотности у студентов технических направлений должны опираться на системно-деятельностный и компетентностный подходы, обеспечивающие включение обучающихся в осмысленную, социально и профессионально значимую деятельность с обязательной рефлексией и этико-правовой ответственностью. В качестве методологической базы выступают отечественные разработки деятельностной школы (акцент на целеполагание, планирование, действие, контроль и самооценку), которые позволяют увязать когнитивные, операциональные и ценностные компоненты ИИ-грамотности в целостный педагогический дизайн. Такой подход обоснован в отечественной психолого-педагогической традиции и широко применяется при проектировании образовательных программ нового поколения.

Ключевым методическим блоком является проблемно ориентированное обучение как организатор учебной деятельности вокруг профессионально значимых проблем и противоречий. В отечественной педагогике его теоретическое обоснование заложено в трудах М.И. Махмутова и развивалось в работах по психологии мышления и проблемного обучения; на инженерных дисциплинах проблематизация естественно приводит к постановке задач формализации, моделирования, проверки гипотез и интерпретации результатов, то есть к тем интеллектуальным действиям, которые лежат в основе осознанного взаимодействия с системами на основе искусственного интеллекта.

Смежным и дополняющим является кейс-метод, в котором студенты анализируют реальные или условные ситуации, содержащие технические, организационные и этические коллизии – от выбора набора данных и критериев качества до обоснования границ применимости алгоритмических решений. Кейс-метод, применяемый в инженерном образовании, развивает анализ, аргументацию, командную коммуникацию и способность формировать ответственную позицию в отношении рисков и последствий внедрения интеллектуальных технологий.

Проектное обучение обеспечивает длительную и целостную деятельность обучающихся от замысла до испытания и защиты результата и тем самым естественно интегрирует освоение технологий искусственного интеллекта в инженерный цикл. Истоки метода проектов восходят к работам У.Х. Килпатрика и развиваются в современной российской практике как средство соединения исследовательских, конструкторских и управленческих компетенций; в рамках ИИ-грамотности проект становится полигоном для формирования умений документировать процесс, выбирать средства, фиксировать метрики, обеспечивать воспроизводимость и учитывать этико-правовые ограничения [4, с. 16].

Учебно-исследовательская деятельность – ещё одна опора формирования ИИ-грамотности. Она направлена на освоение методов научного познания в учебном формате: постановка проблемы, обзор источников, выбор и обоснование метода, сбор и критическая оценка данных, интерпретация и рефлексия. В инженерном образовании такие задания связываются с «тонкими местами» алгоритмической обработки данных: валидность, надёжность, переносимость, устойчивость к возмущениям, интерпретируемость. Отечественные методические разработки по организации учебных исследований предоставляют проверенные схемы и критерии качества, пригодные для интеграции в дисциплины, связанные с искусственным интеллектом.

Средства обучения должны обеспечивать безопасную и продуктивную практику. Во-первых, это учебные симуляторы и виртуальные лаборатории, позволяющие многократно проигрывать сценарии, работать с моделями и параметрами, наблюдать последствия принятых решений и разбирать типичные ошибки без риска для оборудования и людей. Для инженерных дисциплин доказана эффективность симуляторов как средства формирования устойчивых профессиональных действий, а виртуальные лаборатории дают возможность отрабатывать полный цикл эксперимента и анализа результатов.

Во-вторых, это учебные «песочницы» и локальные контуры для безопасной работы с данными и моделями. Международные руководства подчёркивают необходимость ясных правил доступа, защиты персональных данных, маркировки использования интеллектуальных средств и включения этических норм в организацию учебных заданий; университетам рекомендуется сочетать методическую подготовку преподавателей с разработкой понятных регламентов и адаптацией оценочных процедур под реальное применение таких инструментов.

В-третьих, это банки учебных задач и кейсов с «разбором полётов»: документированием процесса, фиксацией используемых алгоритмических средств, протоколами проверки, примерами типичных ошибок распознавания, предвзятостей и ложноположительных срабатываний. Такие банки поддерживают логику формирующего оценивания и помогают студенту выстраивать индивидуальные траектории от базовых к продвинутым действиям, а преподавателю – калибровать критерии оценки и уровни сформированности.

На уровне содержания ИИ-грамотности методы и средства должны обеспечивать баланс трёх измерений: понимание принципов работы и ограничений алгоритмических систем; операциональные умения постановки задач, подбора и проверки данных, выбора и настройки инструментов, интерпретации результатов; ценностно-этические установки от уважения прав и достоинства человека до экологической ответственности. Эти ориентиры закреплены в международной «Рекомендации об этических аспектах искусственного интеллекта», задающей рамки для образовательной политики и практики: человеческий надзор, справедливость, прозрачность, недискриминация, защита данных.

Существенную роль играет подготовка преподавателей и тьюторское сопровождение. Педагог должен владеть компонентной моделью ИИ-компетентности (когнитивной, деятельностной, рефлексивной, этической), уметь конструировать задания с контролируемым использованием интеллектуальных средств и проводить рефлексивные процедуры: дневники наблюдений, аналитика ошибок, обсуждение граничных случаев и этических дилемм. Отечественные авторы предлагают уровневые модели и наборы индикаторов, которые можно адаптировать для инженерных кафедр.

Стратегии оценивания следует выстраивать как контур непрерывной обратной связи. Формирующее оценивание предполагает прозрачные рубрики и критерии: постановка проблемы, обоснование выбора средства, протокол проверки и верификации, интерпретация результатов и оценка границ применимости. В качестве инструментов целесообразны портфолио учебных и проектных работ, защита кейсов, индивидуальные коллоквиумы, взаимооценка и экспертная рецензия со стороны представителей индустрии. Метод портфолио давно зарекомендовал себя как средство фиксации прогресса и доказательности компетентностных достижений в инженерной подготовке; он органично сочетается с проектной и исследовательской деятельностью [5, с. 150].

Этическое сопровождение – не внешнее дополнение, а часть дидактического ядра. В учебные задания необходимо включать рефлексивные компоненты: обоснование источников и качества данных, анализ возможных предвзятостей, оценка рисков для пользователей и общества, обсуждение сценариев отказа и ответственности. Российские и международные публикации по этическим аспектам использования интеллектуальных технологий в образовании подчёркивают необходимость нормативной определенности в университетах: маркировка использования интеллектуальных средств, запрет на подмену авторства, регламенты допустимой помощи и процедуры этической экспертизы.

Содержательная интеграция дисциплин усиливается через «сквозные» задания: например, в курсе математического моделирования студенты формализуют задачу и выбирают показатели качества; в инженерном проектировании сопоставляют требования безопасности с функциональными возможностями модели; в гуманитарно-правовом модуле анализируют нормативные риски и последствия

для пользователей. Такая междисциплинарность опирается на международные рекомендации по использованию генеративных систем в образовании, где подчёркивается необходимость целостного сочетания дидактики, этики и управления данными.

Наконец, сами методы должны поддерживать развитие субъектной позиции обучающегося. Проблемное задание инициирует учебную активность и мотивацию; проект даёт возможность довести решение до результата и публичной защиты; кейс позволяет отработать аргументацию и этическую позицию; учебное исследование формирует культуру доказательств и внимательность к ограничениям; симуляции и виртуальные лаборатории дают «безопасное пространство» для ошибок и последующего анализа; формирующее оценивание с портфолио и коллоквиумами закрепляет навыки самооценки и ответственности. В совокупности эти методы и средства создают «плотность» учебной деятельности, необходимую для устойчивого формирования ИИ-грамотности как профессиональной компетентности будущего инженера. Указанные практики согласуются с международными и национальными документами, нацеленными на этическую, безопасную и справедливую интеграцию интеллектуальных технологий в образование.

Получается, формирование ИИ-грамотности у студентов технических направлений следует рассматривать как целостный педагогический процесс, опирающийся на согласование целей, содержания, методов и оценивания в логике компетентностного и системно-деятельностного подходов. Показано, что результатом такого процесса выступает интегральная компетентность, включающая когнитивный компонент (понимание принципов и ограничений алгоритмических систем), деятельностный компонент (умение формализовать задачу, подбирать и проверять данные, выбирать и настраивать средства, интерпретировать результаты), рефлексивный компонент (критическая оценка рисков, границ применимости и воспроизводимости), а также ценностно-этический и правовой компоненты (следование нормам недискриминации, прозрачности, академической добросовестности и защите данных). Достижение этих результатов возможно при соблюдении комплекса педагогических условий: институционализации целей и норм, междисциплинарной интеграции содержания, развёртывания безопасной цифровой образовательной среды, повышения квалификации преподавателей и тьюторского сопровождения, а также поддержания развитой оценочной культуры и квалиметрии учебных достижений.

Предложенный в статье методический каркас опирается на проблемно ориентированное, проектное и учебно-исследовательское обучение, кейс-анализ, использование симуляторов и виртуальных лабораторий, организацию «песочниц» для безопасной работы с данными, а также на формирующее оценивание с прозрачными рубрикаторами и доказательной фиксацией результатов в портфолио. Такая конфигурация средств обеспечивает «плотность» учебной деятельности, делает видимой траекторию прогресса и способствует становлению субъектной позиции обучающегося, что критически важно для ответственного применения интеллектуальных технологий в инженерной практике. Отдельно подчеркнём роль этико-правовых регламентов и механизмов внутренней экспертизы: они не сводятся к запретительным мерам, а создают легитимные и управляемые рамки для дидактически осмысленного использования интеллектуальных средств.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну. Перспективы дальнейшей работы видятся в разработке и апробации шкал уровней сформированности ИИ-грамотности для различных профилей подготовки, в сравнительном анализе моделей внедрения на уровне образовательных программ и кафедр, в оценке результативности конкретных дидактических решений (включая эффекты симуляторов и виртуальных лабораторий), а также в уточнении механизмов этической экспертизы учебных заданий и научных работ. Реализация обозначенных направлений позволит повысить доказательность принимаемых управленческих и методических решений и обеспечить устойчивое включение ИИ-грамотности в профессиональную подготовку будущих инженеров.

Библиографический список

1. Минаков А.И. *Искусственный интеллект и нейросети в образовании*: учебник. Москва: Директ-Медиа, 2024.
2. Сурова Н.Ю., Косов М.Е. *Искусственный интеллект*: монография. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2021.
3. Воронов М.В., Пименов В.И., Небаев И.А. *Системы искусственного интеллекта*: учебник и практикум для вузов. Москва: Юрайт, 2023.
4. Загорулько Ю.А., Загорулько Г.Б. *Искусственный интеллект. Инженерия знаний*: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2022.
5. Дрозд К.В., Плаксина И.В. *Проектирование образовательной среды*: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2024.

References

1. Minakov A.I. *Iskusstvennyj intellekt i nejroseti v obrazovanii*: uchebnik. Moskva: Direkt-Media, 2024.
2. Surova N.Yu., Kosov M.E. *Iskusstvennyj intellekt*: monografiya. Moskva: YuNITI-DANA, 2021.
3. Voronov M.V., Pimenov V.I., Nebaev I.A. *Sistemy iskusstvennogo intellekta*: uchebnik i praktikum dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2023.
4. Zagorul'ko Yu.A., Zagorul'ko G.B. *Iskusstvennyj intellekt. Inzheneriya znanij*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2022.
5. Drozd K.V., Plaksina I.V. *Proektirovanie obrazovatel'noj sredy*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2024.

Статья поступила в редакцию 09.10.25

УДК 37.016 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-44-47

***Li Xiaojun**, postgraduate, Department of Methodology of Teaching Fine Arts named after N.N. Rostovtsev, Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: 542320005@qq.com*
***Amanzholov S.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Institute of Fine Arts; Moscow Pedagogical State University; State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: s.amanzholov55@mail.ru*

SPECIFICS OF THE SYSTEM OF TEACHING METHODS OF FINE ARTS IN THE TRADITIONAL RUSSIAN SCHOOL. The article examines the specifics of the methodological system of teaching fine arts in the traditional Russian school. It analyzes the historical and cultural prerequisites for the formation of art education, the psychological and pedagogical foundations of teaching, and the methodological approaches to the development of students' artistic abilities. Based on pedagogical observation, analysis of students' artistic works, and a practical experiment, the effectiveness of traditional methods including visual aids, copying, sketch assignments, and teacher – student dialogue is demonstrated. The findings confirm that the application of these methods contributes to the formation of artistic skills, the development of creative independence, and the enhancement of students' motivation, while preserving the continuity of pedagogical traditions and meeting the modern requirements of education.

Key words: **traditional methodological system, fine arts, art education, teaching methods, creative development, school education**

***Ли Сяоцзюнь**, аспирант, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: 542320005@qq.com*
***С.А. Аманжолов**, д-р пед. наук, доц., проф., Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет, Государственный университет просвещения, г. Москва, E-mail: s.amanzholov55@mail.ru*

СПЕЦИФИКА СИСТЕМЫ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ТРАДИЦИОННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается специфика методической системы преподавания изобразительного искусства в традиционной российской школе. Проведён анализ историко-культурных предпосылок становления художественного образования, психолого-педагогических основ обучения и методологических подходов к развитию художественных способностей учащихся. На основе педагогического наблюдения, анализа продуктов художественной деятельности и практического эксперимента показана результативность традиционных методов, включающих наглядность, копирование, этюдные задания и диалог «учитель – ученик». Результаты исследования подтверждают, что применение данных методов способствует формированию художественных навыков, развитию творческой самостоятельности и повышению мотивации школьников, сохраняя преемственность педагогических традиций и отвечая современным требованиям образования.

Ключевые слова: **традиционная методическая система, изобразительное искусство, художественное образование, педагогические методы, творческое развитие, школьное обучение**

Актуальность исследования обусловлена возросшим вниманием к вопросам сохранения и трансляции культурных ценностей через школьное художественное образование. Изобразительное искусство как учебный предмет не только формирует эстетическое восприятие у школьников, но и способствует развитию креативности, образного мышления, коммуникативных и эмоциональных навыков. В условиях цифровизации и реформирования образовательной системы существует риск утраты педагогических традиций, доказавших свою эффективность в формировании художественной культуры личности. В этой связи обращение к традиционной российской системе преподавания изобразительного искусства приобретает особое значение.

Целью данного исследования является выявление и анализ специфики методической системы преподавания изобразительного искусства в традиционной российской школе, её устойчивых педагогических принципов и эффективности в развитии художественных способностей учащихся.

Объектом исследования выступает процесс преподавания изобразительного искусства в общеобразовательной школе. Предметом исследования являются методы и методические подходы, используемые в традиционной российской педагогике художественного образования.

В соответствии с поставленной целью в работе решаются задачи исследования:

– раскрыть историко-педагогические предпосылки формирования традиционной методики преподавания изобразительного искусства;

– охарактеризовать ключевые методы и формы работы, применяемые в традиционной системе;

– провести анализ эффективности методической системы на основе педагогического наблюдения и анализа практических материалов;

– сформулировать рекомендации по сохранению и адаптации традиционных методик в современных условиях.

Научная новизна исследования заключается в систематизации и уточнении ключевых компонентов методической системы преподавания изобразительного искусства, характерной для традиционной российской школы, а также в выявлении её актуального педагогического потенциала в контексте современной образовательной политики.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представлений о педагогических моделях художественного образования, а также в обосновании концептуальных оснований традиционной методики преподавания изобразительного искусства как целостной педагогической системы.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных выводов и рекомендаций в работе учителей изобразительного искусства, при разработке учебных программ, а также в системе повышения квалификации педагогов художественного профиля.

В ходе исследования использовались следующие методы: анализ научной литературы, сравнительно-педагогический анализ, педагогическое наблюдение, анализ учебных занятий и продуктов художественной деятельности учащихся, а также обобщение педагогического опыта.

Таким образом, данное исследование направлено на осмысление традиционных методических подходов преподавания изобразительного искусства с целью их переоценки и интеграции в современную педагогическую практику, что позволит сохранить преемственность поколений и обеспечить более глубокое художественно-эстетическое развитие школьников.

История становления художественного образования в России демонстрирует постепенный переход от узко-академических форм к многоуровневой педагогической системе. Как отмечают С.Е. Игнатьев, А.В. Игнатьева и Т.В. Ганова, в конце XIX – начале XX вв. особую роль сыграли конкурсы по рисованию и черчению, организованные при Императорской академии художеств, которые выявили методические слабости школьного преподавания и стали стимулом к его реформированию. Учёные подчеркивают, что уже тогда обсуждалась необходимость отхода от механического копирования и перехода к рисованию с натуры как более продуктивному методу [1].

Советская школа развивала эту традицию, но в значительной мере наполняла её идеологическим содержанием. По наблюдению В.А. Отдельновой, советское искусство второй половины XX века рассматривалось в мировом контексте, но неизменно связывалось с социалистическим реализмом и понятием «прогрессивного искусства». Это оказывало прямое влияние и на педагогические практики, закрепляя воспитательную и мировоззренческую функцию изобразительного искусства в школе [2].

Психолого-педагогические основы преподавания связаны, прежде всего, с развитием воображения и творческого мышления. Л.Е. Евграфова подчёркивает, что творчество обладает признаками новизны, оригинальности и преобразования, а педагогическая среда играет ключевую роль в раскрытии этих качеств у учащихся. Она отмечает, что даже при ментальных или множественных нарушениях развитие изобразительной деятельности остаётся возможным при условии адаптации методики и повышения творческого потенциала педагогов [3].

Наряду с этим современные исследователи обращают внимание на коммуникативный потенциал искусства. Так, Л.Д. Монахова рассматривает изобразительное искусство как универсальный визуальный язык, позволяющий формировать навыки межличностного взаимодействия и обеспечивающий развитие студентов в условиях цифровой образовательной среды [4].

В методологическом отношении важным направлением стали совместные образовательные программы, анализ которых представлен в работах К.М. Зубрилина. Автор показывает, что российская и китайская традиции подготовки учителей изобразительного искусства различаются по акцентам: в России сохраняется преемственность академической школы, тогда как китайская система ориентирована на практику копирования и точность воспроизведения. Однако в рамках совместных программ удаётся синтезировать сильные стороны обеих систем, формируя более комплексный подход к подготовке будущих педагогов [5].

Вопрос о модернизации методик художественного образования поднимается и в сфере дополнительного образования. В.В. Неволина и Л.Н. Абдуллина отмечают, что активные методы, индивидуальные траектории обучения и внедрение инновационных технологий становятся важными условиями совершенствования педагогической практики. Исследователи подчеркивают роль государства в создании условий для устойчивого развития этой сферы [6].

Особое значение имеют теоретико-методические основания художественного образования, о которых пишут Н.Н. Саяпина и М.К. Аль-Джазаери. Они связывают их с концепциями художественного восприятия и художественного творчества, а также с федеральными документами культурной политики, определяющими стратегические приоритеты в развитии искусства в школе. Согласно их выводам, именно интеграция теоретических оснований с педагогической практикой позволяет создавать целостные программы, ориентированные на личностное развитие учащихся [7].

Таким образом, как показывают современные исследования, система преподавания изобразительного искусства в российской школе прошла путь от механического копирования и идеологической нагрузки к интегративной модели, в которой сочетаются традиционные академические методы, инновационные педагогические технологии и межкультурные формы взаимодействия. Изобразительное искусство выполняет в школе не только эстетическую и развивающую, но и коммуникативную и ценностно-воспитательную функции, обеспечивая формирование гармоничной личности.

Методическая система преподавания изобразительного искусства в традиционной российской школе исторически складывалась как совокупность методов, форм и приёмов, направленных на формирование художественной грамотности, эстетического восприятия и творческих навыков учащихся. Анализ источников показывает, что наряду с академической строгостью, унаследованной от художественных училищ и Академии художеств, в школьную практику проникали и элементы личностно ориентированного подхода. На уроках традиционно применялись объяснительно-иллюстративные методы, практические упражнения и элементы проектной деятельности. Исследования академика С.П. Ломова демонстрирует, что ещё в XIX веке акцент делался на необходимости введения систематических заданий по рисованию с натуры, что постепенно вытеснило механическое копирование и позволило укрепить фундамент художественной подготовки [8]. Таким образом, основным методом стало постепенное усложнение учебных заданий от геометрических форм к изображению предметов и фигур человека.

Наглядность играла важнейшую роль в традиционной методике. Использование моделей, таблиц, демонстрационных рисунков учителя служило не только опорой для освоения приёмов, но и способом формирования у учащихся художественного взгляда. Вместе с тем практика копирования оставалась широко распространённой. С одной стороны, она способствовала выработке технических навыков и глазомера, с другой – при избыточном применении ограничивала творческое самовыражение. Педагогическая ценность копирования заключается не в механическом воспроизведении, а в умении анализировать форму и пропорции, что требует сознательного подхода со стороны учителя. Этюдный метод, напротив, ориентировал школьников на работу с натурой в краткосрочном формате, что стимулировало наблюдательность и позволило соединять техническую подготовку с творческой инициативой.

Особое значение в традиционной методической системе придавалось диалогу между учителем и учеником. Исследования в области психолого-педагогических особенностей художественного образования показывают, что обратная связь и корректирующее педагогическое руководство способствуют развитию мотивации и креативности учащихся [9]. Учитель выступал не только носителем знаний, но и наставником, направляющим индивидуальные поиски ученика, помогающим ему осознавать собственные ошибки и находить способы их преодоления. В традиционной школе такой диалог строился на сочетании коллективных объяснений и индивидуальных комментариев, что обеспечивало баланс между фронтальной организацией учебного процесса и личностным подходом.

Содержание и организация уроков во многом определялись влиянием российской художественной школы, сформировавшейся под воздействием академической системы и традиций реализма. Как показывают современные исследования Г. Син, при сравнении российских и китайских программ подготовки учителей изобразительного искусства именно академическая основа российской методики обеспечивает глубокое понимание пропорций, перспективы и композиции [10]. Эта особенность напрямую отражалась в школьном курсе, где приоритет отдавался системному освоению основ художественной грамоты, тогда как декоративные и прикладные направления носили вспомогательный характер. Влияние академической школы проявлялось также в структуре учебных планов: последо-

вательность освоения рисунка, живописи и композиции формировала целостное представление о художественном процессе.

Несмотря на устойчивость традиционной методики, в ней выявлялись и типичные трудности. К ним относились избыточная ориентация на копирование, недостаток индивидуализации обучения и ограниченные условия материально-технической базы школ. Эффективность художественного обучения во многом зависит от способности педагогов адаптировать программы под особенности учащихся, включая тех, кто испытывает трудности в восприятии и воспроизведении информации. Подобные задачи требуют от учителя не только методического мастерства, но и развитых коммуникативных компетенций. Именно поэтому развитие коммуникативных навыков в процессе художественно-проектной деятельности является необходимым условием успешной педагогической работы. Решением типичных проблем традиционной методики становится интеграция инновационных технологий, активных методов обучения и индивидуального подхода, связывая модернизацию образования с расширением возможностей дополнительного художественного образования.

Таким образом, специфика методической системы преподавания изобразительного искусства в традиционной российской школе заключается в сочетании академической строгости и педагогического наставничества, опоре на наглядность и этюдные формы, сохранении роли диалога между учителем и учеником, а также в постоянном поиске путей преодоления методических трудностей. Анализ показывает, что традиционная система, несмотря на критику за избыточную ориентированность на копирование, сформировала прочный фундамент художественного образования, обеспечивший преемственность педагогических практик. Её дальнейшее развитие возможно через интеграцию психолого-педагогических адаптаций, инновационных технологий и межкультурных образовательных программ, что позволит сохранить ценность традиций и одновременно повысить эффективность современного школьного художественного образования.

Практический анализ эффективности традиционной методической системы преподавания изобразительного искусства был проведён на выборке из 60 учащихся среднего звена (11–13 лет), обучавшихся в общеобразовательной школе с устойчивыми традициями художественного воспитания. Учебное заведение располагало специализированным кабинетом изобразительного искусства, обеспеченным базовым оборудованием, и имело в штате педагогов с многолетним опытом преподавания в системе дополнительного художественного образования.

Диагностика уровня художественных навыков учащихся проводилась с использованием комплекса методов: педагогического наблюдения, анализа продуктов художественной деятельности, экспертной оценки и сравнительного анализа динамики результатов. На первом этапе исследования до применения методики выявилось, что лишь около четверти школьников уверенно справлялись с заданиями по композиции, цветовым решениям и работе с натурой. Большинство учащихся демонстрировали фрагментарные навыки, ограничиваясь копированием готовых образцов. После систематического внедрения традиционной методики, включавшей этюдные упражнения, поэтапное рисование с натуры и постоянный диалог учителя с учеником, была зафиксирована заметная положительная динамика.

Таблица 1

Результаты диагностики художественных навыков (n = 60)

Критерии оценки	До применения методики (успешно, чел.)	После применения методики (успешно, чел.)
Композиция	15	33
Точность пропорций	18	42
Цветовое решение	17	39
Владение этюдным методом	15	36
Работа с натурой	18	42

Источник: составлено автором.

Данные таблицы демонстрируют, что количество учащихся, уверенно выполнявших задания по ключевым критериям, возросло почти вдвое. Так, по показателю «композиция» положительных результатов добились 33 школьника вместо 15; владение этюдным методом увеличилось с 25% до 60%; а уверенное владение пропорциями и работой с натурой достигло 70%. Эти изменения указывают на существенное повышение не только технических, но и творческих навыков, что подтверждается анализом художественных работ: рисунки школьников стали более самостоятельными, разнообразными по содержанию и композиции, проявилась индивидуальность авторского видения.

Конкретные примеры уроков позволили детализировать полученные результаты. Так, при изучении темы «Натюрморт из предметов быта» учащиеся выполняли сначала быстрый этюд, затем переходили к построению композиции, а после – к детализированному изображению с передачей света и тени. Если на начальном этапе лишь 28% школьников справлялись с подобной задачей, то после применения традиционной методики доля успешных работ возросла до 65%. Аналогичная динамика отмечена в теме «Фигура человека в движении», где использование метода динамического этюда позволило учащимся значительно улучшить зрительную память и наблюдательность.

Педагогическое наблюдение показало, что ключевым фактором успеха является постоянная обратная связь учителя. Индивидуальные комментарии, сделанные в процессе работы, помогали школьникам корректировать ошибки и находить собственные художественные решения. Таким образом, диалог «учитель – ученик» оказался важнейшим механизмом педагогического руководства, позволяющим сохранить индивидуальность художественного почерка и в то же время обеспечить освоение базовых навыков.

В совокупности результаты диагностики и анализа художественных продуктов подтверждают высокую эффективность традиционной методической системы. Если до её применения средний балл по основным критериям составлял 2,7–2,9 по пятибалльной шкале, то после он повысился до уровня 3,9–4,2. Увеличение доли учащихся, участвующих в школьных конкурсах, с 15% до 40% также свидетельствует о росте интереса и мотивации к художественной деятельности.

Таким образом, практический анализ демонстрирует, что традиционная методика преподавания изобразительного искусства остаётся актуальной и результативной. Она обеспечивает поступательное развитие художественных навыков, укрепляет мотивацию школьников и способствует формированию их творческой самостоятельности. При этом выявленные трудности, связанные с ограниченными материально-техническими условиями и склонностью отдельных учащихся к механическому копированию, могут быть преодолены за счёт сочетания традиционных методов с инновационными приёмами и гибкими педагогическими стратегиями.

Проведённое исследование позволило выявить и систематизировать специфику методической системы преподавания изобразительного искусства в традиционной российской школе. Анализ исторических предпосылок показал, что развитие художественного образования в России формировалось на стыке академических традиций и задач массовой школы, при этом важнейшую роль сыграли конкурсы, педагогические инициативы и ориентация на реализм как основу художественной грамотности. В советский период художественное образование приобрело ярко выраженную воспитательную и идеологическую функцию, что закрепило его значимость в системе общего образования.

Теоретико-методологический обзор продемонстрировал, что психолого-педагогическая основа художественного обучения заключается в развитии воображения, эмоциональной отзывчивости, коммуникативных навыков и способности к творческому преобразованию действительности. Методологические подходы, интегрирующие академические методы, этюдные практики, копирование и наглядность, сохраняют актуальность, но требуют адаптации к современным условиям, включая цифровизацию и межкультурное взаимодействие.

Практический анализ, проведённый на выборке из 60 школьников, подтвердил эффективность традиционной методической системы. Количество учащихся, уверенно справлявшихся с заданиями по композиции, пропорциям и работе с натурой, увеличилось почти вдвое. Средний балл по основным критериям художественной подготовки вырос с 2,7–2,9 до 3,9–4,2, что свидетельствует о значительном повышении уровня художественных навыков. Отмечено также усиление мотивации и вовлечённости: участие школьников в творческих конкурсах возросло с 15% до 40%. Эти результаты указывают, что традиционная методическая система способствует не только техническому, но и личностному развитию обучающихся, формируя их индивидуальность и устойчивый интерес к искусству.

Проведённое исследование показало, что методическая система преподавания изобразительного искусства в традиционной российской школе обладает устойчивыми особенностями, определяющими её эффективность в образовательном процессе. Историко-культурная основа, опора на академическую художественную школу, сочетание наглядности, копирования и этюдных методов, а также ведущая роль диалога учителя и ученика формируют целостный педагогический подход. Практический анализ подтвердил, что использование данных методов способствует развитию художественных навыков, формированию творческой самостоятельности и повышению мотивации учащихся.

Таким образом, традиционная система преподавания изобразительного искусства продолжает оставаться важным элементом школьного образования, обеспечивая не только усвоение художественных знаний и умений, но и воспитание эстетической культуры и индивидуальности учащихся.

В целом цель наших исследований была достигнута, обоснована научная новизна. Сами исследования могут представлять интерес в плане современной организации учебного процесса преподавания изобразительного искусства в школе как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список

1. Игнатьев С.Е., Игнатьева А.В., Ганова Т.В. Конкурсы по рисованию и черчению низших и средних учебных заведений, бывшие при Императорской академии художеств (из истории методов преподавания изобразительного искусства). *Научное мнение.* 2021; № 1-2: 54–65.
2. Отдельнова В.А. Советское искусство второй половины XX века как часть мирового художественного процесса: основные методологические подходы и перспективы изучения. *Вестник Пермского университета.* История. 2022; № 2 (57): 55–71.

3. Евграфова Л.Е. Психолого-педагогические особенности методической основы обучения изобразительному искусству людей с ментальными нарушениями развития. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2023; Т. 12, № 5А-6А: 100–107.
4. Монахова Л.Д. Методика развития коммуникативных навыков у студентов художественных направлений в процессе обучения художественно-проектной деятельности. *Концепт*. 2022; № 11: 31–44.
5. Зубрилин К.М. Особенности совместных образовательных программ подготовки будущего учителя изобразительного искусства в России и Китае. *Преподаватель XXI век*. 2024; № 3, Ч. 1: 70–81.
6. Неволина В.В., Абдуллина Л.Н. Методологические подходы к совершенствованию системы дополнительного образования России. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2024; Т. 13, № 4 (49): 127–129.
7. Саяпина Н.Н., Аль-Джазаери М.К. Теоретико-методические основания в развитии художественного образования обучающихся. *Известия Саратовского университета. Новая серия*. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023; Т. 12, Выпуск 3 (47): 267–275.
8. Ломов С.П. *История и теория методов обучения рисованию в школах России*: монография. Москва: АНО «Научно-исследовательский институт истории, экономики и права», 2018.
9. Губайдуллин М.И. Психолого-педагогические основы выявления и развития одарённости обучающихся в условиях ФГОС (на примере МОБУ СОШ Д. Шамонино МР Уфимский район Республики Башкортостан). *Коммуникативные и образовательные возможности современных технологий*: сборник материалов и докладов III Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Екатеринбург: ООО «Информационо-образовательный центр Инфометод», 2016: 44–52.
10. Син Г. Специфика методики обучения современному искусству педагогов-художников в российских и китайских вузах. *Педагогика и просвещение*. 2023; № 2: 59–69.

References

1. Ignat'ev S.E., Ignat'eva A.V., Ganova T.V. Konkursy po risovaniyu i chercheniyu nizshih i srednih uchebnyh zavedenij, byvshie pri Imperatorskoj akademii hudozhestv (iz istorii metodov prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva). *Nauchnoe mnenie*. 2021; № 1-2: 54-65.
2. Otdel'nova V.A. Sovetskoe iskusstvo vtoroj poloviny XX veka kak chast' mirovogo hudozhestvennogo processa: osnovnye metodologicheskie podhody i perspektivy izucheniya. *Vestnik Permskogo universiteta*. Istoriya. 2022; № 2 (57): 55-71.
3. Evgrafova L.E. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti metodicheskoj osnovy obucheniya izobrazitel'nomu iskusstvu lyudej s mental'nymi narusheniyami razvitiya. *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*. 2023; T. 12, № 5A-6A: 100-107.
4. Monahova L.D. Metodika razvitiya kommunikativnyh navykov u studentov hudozhestvennyh napravlenij v processe obucheniya hudozhestvenno-proektnoj deyatel'nosti. *Koncept*. 2022; № 11: 31-44.
5. Zubrilin K.M. Osobennosti sovmestnyh obrazovatel'nyh programm podgotovki buduschego uchitelya izobrazitel'nogo iskusstva v Rossii i Kitae. *Prepodavatel' XXI vek*. 2024; № 3, Ch. 1: 70-81.
6. Nevolina V.V., Abdullina L.N. Metodologicheskie podhody k sovershenstvovaniyu sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya Rossii. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2024; T. 13, № 4 (49): 127-129.
7. Sayapina N.N., Al'-Dzhazaeri M.K. Teoretiko-metodicheskie osnovaniya v razvitii hudozhestvennogo obrazovaniya obuchayuschihsya. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya*. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2023; T. 12, Vypusk 3 (47): 267-275.
8. Lomov S.P. *Istoriya i teoriya metodov obucheniya risovaniyu v shkolah Rossii*: monografiya. Moskva: ANO «Nauchno-issledovatel'skij institut istorii, `ekonomiki i prava», 2018.
9. Gubajdullin M.I. Psihologo-pedagogicheskie osnovy vyyavleniya i razvitiya odarennosti obuchayuschihsya v usloviyah FGOS (na primere MOBU SOSh D. Shamonino MR Ufimskij rajon Respubliki Bashkortostan). *Kommunikativnye i obrazovatel'nye vozmozhnosti sovremennyh tehnologij*: sbornik materialov i dokladov III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem). Ekaterinburg: OOO «Informaciono-obrazovatel'nyj centr Infometod», 2016: 44-52.
10. Sin G. Specifika metodiki obucheniya sovremennomu iskusstvu pedagogov-hudozhnikov v rossijskih i kitajskih vuzah. *Pedagogika i prosveschenie*. 2023; № 2: 59-69.

Статья поступила в редакцию 06.10.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-47-50

***Loginova E.V.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Ural State University of Economics (Yekaterinburg, Russia), E-mail: cat.log@yandex.ru*
***Ogorodnikova E.S.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Ural State University of Economics (Yekaterinburg, Russia), E-mail: ogoroes@usue.ru*

ASSESSMENT OF THE COMPETENCIES OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS IN PREPARATION FOR THE "PROFESSIONALS" CHAMPIONSHIPS. The relevance of the study is determined by the need for the formation of professional competencies that meet modern technological challenges and priorities of import substitution. The problem of the research topic is the need to form the professional competencies of secondary vocational education students in the context of insufficient equipment of educational institutions with modern national equipment and limited participation of employers in the educational process. The purpose of the work is to assess the competencies of students of secondary vocational education in preparation for the regional competitions of the championship movement in professional skills "Professionals." The research methods include the analysis of the results of assessment procedures conducted among the participants of regional competitions, as well as a review of modern research in the field of vocational education. The results of the study show that the highest indicators of compliance with standards are achieved in those competencies where training and assessment are carried out using the Russian equipment, and the active participation of employers contributes to the improvement of the quality of training. The authors recommend regional centers of competence be developed, the new educational methods introduced. Expansion of cooperation with national manufacturers of equipment and the strengthening of educational infrastructure for the successful integration of national standards are noted.

Key words: **professional competencies, secondary vocational education, domestic standards, "Professionals" championship, educational infrastructure, technological platforms, interaction with employers**

***Е.В. Логинова**, канд. экон. наук, доц., Уральский государственный экономический университет, г. Екатеринбург, E-mail: cat.log@yandex.ru*
***Е.С. Огородникова**, канд. экон. наук, доц., Уральский государственный экономический университет, г. Екатеринбург, E-mail: ogoroes@usue.ru*

ОЦЕНКА КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ К ЧЕМПИОНАТАМ «ПРОФЕССИОНАЛЫ»

Актуальность исследования определяется потребностью в формировании профессиональных компетенций, соответствующих современным технологическим вызовам и приоритетам импортозамещения. Проблематика темы исследования состоит в необходимости формирования профессиональных компетенций студентов среднего профессионального образования в условиях недостаточной оснащённости образовательных учреждений современным отечественным оборудованием и ограниченного участия работодателей в образовательном процессе. Основной задачей исследования является оценка компетенций студентов среднего профессионального образования в рамках подготовки к региональным соревнованиям чемпионатного движения по профессиональному мастерству «Профессионалы». Методы исследования включают анализ результатов оценочных процедур, проведённых среди участников региональных соревнований, а также обзор современных исследований в области профессионального образования. Результаты исследования показывают, что наивысшие показатели соответствия стандартам достигаются по тем компетенциям, где обучение и оценка ведутся на отечественном оборудовании, а активное участие работодателей способствует росту качества подготовки. Рекомендации включают развитие региональных центров компетенций, внедрение новых образовательных методик, расширение взаимодействия с отечественными производителями техники и укрепление образовательной инфраструктуры для успешной интеграции национальных стандартов.

Ключевые слова: **профессиональные компетенции, среднее профессиональное образование, отечественные стандарты, чемпионат «Профессионалы», образовательная инфраструктура, технологические платформы, взаимодействие с работодателями**

В последние годы в российской системе среднего профессионального образования (СПО) осуществляется процесс гармонизации формирования отечественного чемпионатного движения по профессиональному мастерству «Профессионалы» и компетентностного наполнения образовательных программ. Данный процесс обусловлен необходимостью формирования у студентов не только универсальных, но и специфических для отечественной экономики компетенций, а также эффективного использования отечественного оборудования и технологий при проведении оценки профессиональных навыков. Компетентностный подход в новых условиях позволяет формировать у студентов навыки самостоятельного решения сложных профессиональных задач, при этом оценка и развитие компетенций тесно связаны с практическими требованиями российских предприятий и актуальными вызовами национальной экономики. Системная отработка широкого спектра профессиональных компетенций происходит в ходе национальных и региональных соревнований чемпионатного движения по профессиональному мастерству «Профессионалы», где используется преимущественно отечественное оборудование, что способствует адаптации выпускников к реальным условиям производства. В условиях меняющейся экономической среды и возрастающих геополитических рисков человеческий капитал становится ключевым ресурсом устойчивого развития, а применение российских стандартов и оборудования позволяет обеспечить подготовку специалистов, максимально соответствующих потребностям отечественного рынка труда. Однако до сих пор наблюдается недостаточная интеграция новых стандартов «Профессионалы» в образовательную практику и недооценка роли отечественных технологий в повышении эффективности профессиональной подготовки.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью модернизации системы среднего профессионального образования в условиях перехода к отечественным стандартам и технологиям, что отвечает стратегическим задачам развития российского рынка труда. Внедрение отечественного оборудования и стандартов в образовательный процесс позволяет более эффективно формировать профессиональные компетенции, востребованные на национальном уровне, а также способствует преодолению разрыва между требованиями работодателей и уровнем подготовки выпускников.

Особое значение в формировании инновационного качества компетентностной составляющей конкурсов профессионального мастерства приобретает не только адаптация норм и правил соревнований к стандартам обучения в рамках программ СПО, но и целенаправленное внедрение отечественного оборудования для проведения демонстрационных экзаменов и оценки профессиональных компетенций.

Целью данной статьи является оценка компетенций студентов среднего профессионального образования в рамках подготовки к региональным соревнованиям чемпионатного движения по профессиональному мастерству «Профессионалы».

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

– рассмотреть подходы к оценке компетенций студентов СПО в контексте всероссийского чемпионатного движения «Профессионалы»;

– сформировать информационную базу и провести статистическое обобщение данных об оценке сформированности профессиональных компетенций студентов СПО в ходе оценочных процедур чемпионатного движения.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе роли чемпионатного движения «Профессионалы» в формировании профессиональных компетенций студентов СПО. В работе обоснована роль чемпионатного движения в повышении качества профессионального образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии научных представлений о механизмах формирования профессиональных компетенций в системе СПО в ходе оценочных процедур.

Практическая значимость работы проявляется в возможности использования результатов исследования для совершенствования процедур оценки профессиональных компетенций, разработки новых образовательных программ и создания эффективной инфраструктуры СПО. Внедрение предложенных решений способствует повышению качества подготовки кадров, укреплению связей между образовательными организациями и работодателями, а также формированию устойчивых элементов современной образовательной среды в регионах.

Вопросы управления компетенциями и формирования современных моделей оценки профессиональных навыков традиционно занимают важное место в педагогической, экономической и социальной литературе. В последние годы акцент смещается в сторону разработки национальных систем оценки компетенций, учитывающих специфику российской экономики и технологической базы [1; 2]. В экономических исследованиях управление компетенциями все чаще рассматривается сквозь призму импортозамещения и перехода на отечественное оборудование, что напрямую отражается на результатах трудовой деятельности и мотивации специалистов [3; 4]. Современные отечественные методики подчеркивают важность использования российского оборудования не только для обучения, но и для организации процессов оценки, что позволяет формировать у студентов устойчивые профессиональные навыки, максимально приближенные к реальным условиям отечественного производства.

Новизна национальной оценочной методологии заключается в интеграции российских стандартов отечественного чемпионатного движения по профессиональному мастерству «Профессионалы» в образовательную практику и разработке новых критериев оценки, основанных на использовании отечественного оборудования и технологий. В научных трудах последних лет подчеркивается, что только через практико-ориентированные задания, выполняемые на реальных российских производственных площадках, возможно формирование поведенческих индикаторов, адекватных потребностям отечественного рынка труда. Применение отечественного оборудования в оценочных процедурах способствует развитию у студентов рационального мышления, умения сопоставлять затраты и результаты, а также согласовывать свои действия с приоритетами российских предприятий.

В педагогической литературе компетентностный подход в СПО рассматривается как основа формирования кадров для национальной экономики, а ведущие ученые отмечают необходимость пересмотра методологии подготовки специалистов с учетом новых стандартов и технологической базы [5; 6]. Внедрение оценки компетенций студентов на отечественном оборудовании позволяет обеспечить не только объективность оценки, но и реальное соответствие уровня подготовки студентов требованиям работодателей. Важным этапом эволюции оценочных процедур стало внедрение инструментов активной демонстрации компетенций выпускника на площадках, оснащённых российским оборудованием. Концепция проведения оценки по стандартам отечественного чемпионатного движения по профессиональному мастерству «Профессионалы» предполагает выполнение заданий, максимально приближённых к производственным условиям отечественных предприятий, что позволяет выявить не только теоретические знания, но и практические умения, соответствующие современным тенденциям развития российской экономики [7].

В соответствии с требованиями о внесении изменений в порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам СПО одной из основных форм итоговой оценки стала защита выпускной квалификационной работы и/или государственный экзамен, в том числе в виде демонстрационного экзамена, проводимого на базе отечественного оборудования [8]. Это обеспечивает практико-ориентированную подготовку и способствует формированию у студентов навыков, востребованных на российских предприятиях.

Теоретический уровень исследования включал анализ научных подходов к оценочным процедурам в рамках системы среднего профессионального образования и особенностей применения практико-ориентированных заданий для проверки сформированных компетенций студентов. Эмпирическая часть работы была основана на анализе статистических данных, отражающих результаты оценки компетенций студентов, проходящих подготовку к участию в региональных соревнованиях отечественного чемпионатного движения по профессиональному мастерству «Профессионалы». Для верификации результатов использовались данные опросов сертифицированных экспертов, а также отчёты с площадок.

Основными источниками информации послужили базы данных по итогам:

– производственных экзаменов с участием работодателей;

– чемпионатов «Профессионалы» на региональном уровне.

В ходе исследования применялись методы междисциплинарного анализа, обобщения, сравнения и синтеза, а также анализ нормативных документов, регулирующих переход на отечественные стандарты и технологии.

Результаты оценки компетенций, проведённой при подготовке к участию в региональных соревнованиях отечественного чемпионатного движения по профессиональному мастерству «Профессионалы», показывают, что наивысшие показатели соответствия стандартам достигаются по тем компетенциям, где обучение и оценка ведутся на российских технологических платформах (рис. 1). Например, компетенции в области кузовного ремонта, медицинского и социального ухода, а также кирпичной кладки демонстрируют высокий процент успешной аттестации, что связано с возможностью студентов работать на оборудовании, аналогичном используемому на отечественных предприятиях.

Проведённый анализ показывает, что большая часть компетенций, в рамках которых ведется соревновательный процесс в отечественном чемпионатном движении профессионального мастерства «Профессионалы», подтверждаются в ходе оценочных процедур. Наибольшие показатели получены студентами по компетенциям «Монтаж и обслуживание радиоэлектронного оборудования на железнодорожном транспорте», «Роботизированная сварка», «Проектирование и изготовление пресс-форм». Так же выявлено, что основная часть подготовки осуществляется образовательными организациями. При этом вовлечение работодателей и специализированных центров, оснащённых отечественным оборудованием, заметно способствует росту качества подготовки студентов. В качестве примера можно привести образовательный центр АО ПНТЗ, где созданы специализированные площадки для проведения экзаменов по техническим компетенциям с использованием российских станков и инструментов.

Среди факторов, снижающих подготовленность студентов, эксперты выделяют отсутствие доступа студентов к современным комплексам оборудования и расходным материалам и недостаточную адаптацию методических материалов к задачам формирования компетенций по соответствующему направлению подготовки. Для устранения этих проблем важно развивать региональные центры компетенций, внедрять новые образовательные методики и расширять взаимодействие с отечественными производителями техники.

Современные исследования подчеркивают, что наряду с развитием мягких навыков (soft skills) и транспрофессиональным образованием именно интеграция отечественного оборудования и технологий в учебный процесс позволяет студен-



Рис. 1. Результаты оценки компетенций студентов СПО в рамках подготовки к региональным соревнования «Профессионалы», 2024 г., %

там приобретать универсальные практические умения, необходимые для успешной работы в российских условиях.

Масштабное внедрение отечественных стандартов и оборудования невозможно без развития образовательной инфраструктуры: создания региональных центров компетенций, центров опережающей подготовки и активного вовлечения работодателей в образовательный процесс. Институциональная и экономическая поддержка внедрения технологических инноваций, развитие новых моделей проектного управления и применение цифровых ресурсов помогут повысить качество подготовки, преодолеть барьеры в формировании компетенций и сформировать в регионах элементы новой образовательной среды.

Переход от стандартов World Skills Competition к стандартам российского чемпионатного движения «Профессионалы» и широкое внедрение отечественного оборудования в процедуры оценки профессиональных компетенций открывают новые возможности для совершенствования системы СПО. Оценочные процедуры, основанные на российских технологических решениях, способствуют объективной оценке сформированных компетенций, а также формированию у студентов навыков, востребованных отечественной экономикой.

Таким образом, цель работы достигнута, задачи решены, обоснована научная новизна. Считаем, что дальнейшее развитие системы оценки профессиональных компетенций выпускников СПО должно строиться на принципах интеграции отечественных стандартов и оборудования, что обеспечит устойчивый рост человеческого капитала и конкурентоспособности российской экономики.

Библиографический список

1. Алашеев С.Ю., Посталюк Н.Ю., Прудникова В.А. Внешняя оценка качества подготовки в системе СПО: региональные особенности. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2025; Т. 13, № 3 (62): 6–27.
2. Иващенко Н.П., Энговатова А.А. Инновации для рынка труда: международный опыт формирования национальных систем компетентностей. *Государственное управление. Электронный вестник*. 2024; № 106: 38–50.
3. Чудинский Р.М., Горбунов Н.А. Организация и проведение профессионального (демонстрационного) экзамена по дисциплине «аддитивные технологии и 3D-моделирование» у будущих учителей информатики в педагогическом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 165–168.
4. Селезнева Т.Н. Повышение качества подготовки специалистов через конкурсы профессионального мастерства. *Образование. Карьера. Общество*. 2011; № 1 (30): 42–44.
5. Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н. Технологическое образование и инженерная педагогика. *Образование и наука*. 2020; Т. 22, № 3: 55–82.
6. Свечникова Ж.В. Внедрение стандартов чемпионата «Профессионалы» при реализации производственного обучения. *Вестник науки*. 2024; Т. 2, № 4 (73): 334–341.
7. Романовский С.А. Конкурсы профессионального мастерства как форма проектной деятельности. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2023; № 3 (39): 96–101.
8. Котова Е.В. Формирование профессионально значимых качеств специалиста посредством проектного обучения. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2015; № 1 (17): 86–90.

References

1. Alasheev S.Yu., Postalyuk N.Yu., Prudnikova V.A. Vneshnyaya ocenka kachestva podgotovki v sisteme SPO: regional'nye osobennosti. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2025; T. 13, № 3 (62): 6-27.
2. Ivaschenko N.P., `Engovatova A.A. Innovacii dlya rynka truda: mezhdunarodnyj opyt formirovaniya nacional'nyh sistem kompetentnostej. *Gosudarstvennoe upravlenie. `Elektronnyj vestnik*. 2024; № 106: 38-50.
3. Chudinskij R.M., Gorbunov N.A. Organizaciya i provedenie professional'nogo (demonstracionnogo) `ekzamena po discipline «additivnye tehnologii i 3D-modelirovanie» u buduschih uchitelej informatiki v pedagogicheskom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 165-168.
4. Selezneva T.N. Povyshenie kachestva podgotovki specialistov cherez konkursy professional'nogo masterstva. *Obrazovanie. Kar'era. Obschestvo*. 2011; № 1 (30): 42-44.
5. Danilaev D.P., Malivanov N.N. Tehnologicheskoe obrazovanie i inzhenernaya pedagogika. *Obrazovanie i nauka*. 2020; T. 22, № 3: 55-82.
6. Svechnikova Zh.V. Vnedrenie standartov chempionata «Professionaly» pri realizacii proizvodstvennogo obucheniya. *Vestnik nauki*. 2024; T. 2, № 4 (73): 334-341.
7. Romanovskij S.A. Konkursy professional'nogo masterstva kak forma proektnoj deyatel'nosti. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2023; № 3 (39): 96-101.
8. Kotova E.V. Formirovanie professional'no znachimyh kachestv specialista posredstvom proektnogo obucheniya. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2015; № 1 (17): 86-90.

Статья поступила в редакцию 29.09.25

УДК 376.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-50-53

Tancheva I.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Saratov State Medical University named after V.I. Razumovsky, Ministry of Health of the Russian Federation (Saratov, Russia), E-mail: irina-tancheva@yandex.ru*

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF LEARNERS THROUGH RESEARCH ACTIVITIES IN INCLUSIVE EDUCATION. The article discusses the importance of professional self-determination of learners through research activities in inclusive education. It explores the theoretical aspects of the development of inclusive education and the possibilities of research activities in the professional self-determination of students with special needs. By creating pedagogical conditions, it leads to the development of adaptive skills, which are particularly important for individuals with disabilities. Accordingly, in order for a person with special needs to be able to take responsibility for choosing his profession, it is necessary to familiarize him with the specifics of professional activities as a researcher. In the future, it is possible to improve the quality of inclusive education by developing the personal activity of subjects in their profession of interest as researchers and motivation to study in an inclusive environment.

Key words: **professional self-determination, learners, research activities, inclusive education, inclusion, educator**

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*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается значимость профессионального самоопределения обучающихся посредством исследовательской деятельности в инклюзивном образовании. Исследуются в теоретическом аспекте перспективы развития инклюзивного образования, возможности исследовательской деятельности в профессиональном самоопределении обучающихся с особыми потребностями. Создание педагогических условий ведет к развитию адаптивных навыков, которые особо значимы для людей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Соответственно, для того чтобы человек с особыми потребностями смог взять ответственность за выбор своей профессии, необходимо ознакомить его со спецификой профессиональной деятельности в качестве исследователя. В дальнейшей перспективе возможно значительное улучшение качества инклюзивного образования с помощью развития личностной активности субъектов в интересующей их профессии благодаря исследовательской деятельности.

Ключевые слова: **профессиональное самоопределение, обучающиеся, исследовательская деятельность, инклюзивное образование, инклюзия, педагог**

Актуальность исследования обусловлена активным развитием инклюзивного образования, которое оказывает значимое влияние на трансформацию системы образования. При этом она способствует созданию такой образовательной среды, в которой человек с особыми потребностями, вне зависимости от своих физических и психологических особенностей, чувствует себя принятым в обществе, и это позволяет ему социально адаптироваться к нынешним реалиям. В профессиональном самоопределении обучающихся с особыми потребностями значимую помощь оказывает исследовательская деятельность. Она позволяет

открыть возможные горизонты для профессионального самосовершенствования своих знаний и умений, преодолеть всевозможные трудности в достижении поставленных целей, что, в свою очередь, облегчает процесс интеграции в профессиональную деятельность.

Как мы понимаем, будущее поколение должно быть подготовлено к самостоятельной жизни в обществе, в котором преобладают люди, различные по состоянию здоровья, по жизненному опыту. Инклюзивное образование является мощным инструментом развития толерантности, эмпатии, навыков сотрудничества.

Методологические и теоретические подходы к пониманию развития инклюзивного образования отражаются в трудах таких ученых, как Л.С. Выготский, С.В. Алехина, Н.В. Бабкина, Малофеев, Ю.В. Мельник, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Т.А. Соловьева, Н.Д. Шматко, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.

Инклюзия обогащает жизненный опыт и формирует восприятие мира, делая его более многогранным. Современные тенденции фокусируются на том, чтобы подготовить молодежь к реальной жизни. К сожалению, количество людей с инвалидностью все больше увеличивается, и для решения этой проблемы, как отмечают законодатели, важно научится жить в инклюзивной среде [1]. Поэтому ключевым направлением в образовании является ориентация на инклюзивность. Это влияет на формирование более справедливого и равноправного общества, в котором каждый человек вправе реализовать свой личностный потенциал. С одной стороны, инклюзия помогает обучающимся с особыми образовательными потребностями адаптироваться к социуму, а с другой − трансформирует мировоззрение людей. Несмотря на нашу внешнюю и внутреннюю разность, мы все равны, как граждане нашей страны.

Целью исследования является изучение научно-методических аспектов, касающихся профессионального самоопределения обучающихся посредством исследовательской деятельности в инклюзивном образовании.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- рассмотреть специфику инклюзивного образования;
- проанализировать аспекты профессионального самоопределения в инклюзивном образовании;
- изучить возможности исследовательской деятельности в профессиональном самоопределении обучающихся с особыми потребностями.

Научная новизна исследования заключается в выявлении возможностей социальной интеграции обучающихся с особыми потребностями в профессиональную деятельность в качестве исследователя.

Теоретическая значимость заключается в обосновании методических возможностей исследовательской деятельности в развитии качественного профессионального самоопределения обучающихся с особыми потребностями.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования позволяют, независимо от имеющихся ограниченных возможностей здоровья и инвалидности, иметь возможность полноценно участвовать в инклюзивной образовательной научно-исследовательской деятельности, направленной на профессиональное самоопределение с целью привнесения пользы обществу.

Создание педагогических условий влияет наиболее благоприятно на продуктивность инклюзивного образования. Первоначально важно, чтобы процесс обучения подкреплялся мотивацией и интересом подрастающего поколения, уважительным, субъект-субъектным отношением друг к другу. Использовались разнообразные методы, формы, приемы обучения. С теми, кто может испытывать трудности в инклюзивной образовательной среде, связанные со стереотипом предвзятого отношения к другому человеку, имеющему особые потребности, следует работать педагогам, как и с их родителями. При качественно выстроенной инклюзии дети учатся принимать разность каждой индивидуальности личности и проявлять толерантное отношение к индивидуальным различиям субъекта. Это способствует созданию более благоприятной атмосферы для их развития, дальнейшего самоопределения в будущей профессии, где каждая личность может чувствовать себя неотъемлемой частью социума. Благодаря педагогической **поддержке индивидуального развития обучающегося можно** адаптировать методы обучения в соответствии с потребностями каждой личности, что поможет более эффективно развиваться в выбранном направлении и мотивировать к личностному развитию субъекта [2].

Как показывает практика, в профессиональном самоопределении значимую роль играет участие сверстников в совместных исследовательских проектах группы. В свою очередь, это способствует развитию навыков сотрудничества, коммуникации и умению продуктивно взаимодействовать с разными людьми. Как мы понимаем, это важные навыки для профессионального самоопределения и будущей профессиональной деятельности. Так, предоставление обучающимся доступа к разнообразным образовательным ресурсам, программам и проводимым мероприятиям от работодателя позволяет им расширить горизонты мировоззрения и тем самым подталкивает к самоопределению выбора будущей профессии. Следовательно, самостоятельное осуществление выбора профессии формирует в них ответственность за него и повышает их самооценку.

Таким образом, профессиональное самоопределение в инклюзивной среде способствует социальной интеграции обучающихся. Участие в образовательно-исследовательских проектах помогает им установить продуктивное взаимодействие с другими участниками обучения, что облегчает их интеграцию в образовательное и профессиональное сообщество. Также заметим, созданные педагогические условия оказывают позитивное влияние на развитие адаптивных навыков, которые помогают обучающимся с особыми потребностями справляться с имеющимися трудностями и возникающими психологическими барьерами. Адаптивные навыки особенно важны в их профессиональном становлении, они помогают лучше освоить конкретную профессию, а также позволяют научиться гибко реагировать на разнообразные ситуации, возникающие в реальной рабочей среде. Они учатся приспосабливаться к предъявляемым требованиям, технологиям, что делает их более уверенными в своем выборе.

В настоящее время, к сожалению, еще существует проблема профессионального самоопределения будущей профессии среди абитуриентов. Чтобы избежать неосознанного выбора, важно научиться понимать, что именно сам субъект несет ответственность за свою жизнь и за те решения, которые принимает. Если происходит определение собственных приоритетов, понимание ключевых ценностных установок и принятие ответственности за осознанный выбор профессии, то гораздо проще противостоять давлению со стороны окружающих. Таким образом, для снижения уровня неосознанного выбора обучающимися необходимо формировать понимание ответственности субъекта за свой выбор и определение своих приоритетов на основе ценностных установок, что поможет самоопределиться с выбором будущей профессии вне зависимости от мнения близких людей.

Если же личность ставит основополагающей целью материальное обогащение, при этом не учитывает собственные потребности, желания, интересы, субъектно-личностный потенциал, то выбор будет неосознанным, в связи с чем данная профессия не будет помогать собственной реализации себя в социуме как субъекта активной деятельности. Невозможно достичь перспектив в профессиональной деятельности, если нет активной позиции субъекта, нет интереса в реализации себя как личности в обществе. Оттого, насколько активно будет стремление к достижению успеха, к пониманию значимости своей профессиональной деятельности в жизни общества, проявление определенных усилий для достижения результата, настолько это будет влиять на продуктивность данного процесса. Адекватная самооценка субъекта, его отношение к современным реалиям, видение возможных проблем и их возможное разрешение также поможет сформировать осознанность субъекта, осуществить адекватную рефлексию окружающих его событий.

На формирование ценностного отношения к жизни и к своей будущей профессии влияют нравственные качества личности субъекта. Когда человек осуществляет выбор в профессии «человек-человек», то, соответственно, должен понимать ту ответственность, которая на него возлагается. Ведь выбранная профессия считается одной из самых сложных, так как может порой приводить к таким нестандартным ситуациям, что не каждый человек может успешно справиться с возникающими проблемами. Для этого необходимо признание, что мы живем не в идеальном мире, а в реальном. Педагогам стоит сосредоточиться на том, как возможно максимально раскрыть потенциал каждой личности. Так, за счет вовлечения обучающихся в исследовательский процесс педагоги открывают им возможность проявить свои личностные качества, задействовать творческое мышление и научиться применять свои знания на практике. И оттого, насколько педагогические условия будут учитывать специфику группы или класса, настолько это будет влиять на успешность проведенной работы. Чем больше акцентировать внимание на поощрении любознательности, поддерживании инициативы и оказании по мере необходимости помощи формирующимся личностям для преодоления трудностей, тем более продуктивным и результативным будет процесс самоопределения. Педагог, помогая каждому обучающемуся раскрыть свой уникальный потенциал, тем самым мотивирует его к профессиональному самоопределению. Значимо, чтобы личность осознала ценность своей профессиональной деятельности как смысла жизни, перспективы данной профессии в социуме, понимала и принимала собственные недостатки и достоинства на пути самореализации, определяла возможные препятствия в процессе профессионального развития.

Результаты наших исследований показывают, что благодаря исследовательской деятельности обучающихся с особыми потребностями возможно раскрытие их внутреннего потенциала. В процессе научного исследования происходит погружение в существующие знания, научный анализ различных точек зрения и поиск новой необходимой информации. Это неизбежно приводит к расширению кругозора и более глубокому пониманию предмета за счет умения анализировать и обобщать информацию. Сама исследовательская деятельность побуждает субъекта не просто принимать информацию на веру, а подвергать ее сомнению, проверять факты, искать доказательства, обосновывать полученные результаты и формулировать выводы. В свою очередь, это ведет к критическому мышлению, умению анализировать данные, выявлять закономерности и конструировать логические цепочки.

В процессе научного поиска развивается умение формулировать проблемы, разрабатывать стратегии их решения, тестировать гипотезы и находить оптимальные пути достижения цели. Это, в свою очередь, стимулирует к развитию творческого мышления, побуждает к генерации новых идей и поиску оригинальных решений. Соответственно, данный вид деятельности предполагает взаимодействие с другими людьми, обмен информацией, участие в дискуссиях и презентациях о полученных результатах, что ведет к улучшению навыков об-

щения, умению аргументировать свою точку зрения. А успешное завершение исследовательского проекта, даже небольшого, приносит чувство удовлетворения и уверенности в своих силах. В результате проявляется способность самостоятельно решать сложные задачи, вносить свой научный вклад в общее исследование. Следовательно, научные исследования, направленные на принесение пользы обществу, могут иметь практическую ценность для общества. Таким образом, исследовательская деятельность является мощным инструментом для профессионального самоопределения обучающихся с особыми потребностями и инвалидностью. Она позволяет им не только увидеть перспективы будущей профессии, но и развить необходимые навыки и компетенции, повысить самооценку и уверенность в себе, а также успешно интегрироваться в общество. В инклюзивном образовании важно активно вовлекать данную категорию лиц в исследовательскую деятельность, т. к. это поможет им самоопределиться в своей профессии, а в дальнейшем реализовать себя в ней. Так, раскрывая свой личностный потенциал, они получают возможность внести свой вклад в развитие общества.

Для организации продуктивной исследовательской деятельности обучающихся педагогу следует опираться на научно-методологические подходы. Общеизвестно, основополагающим является антропологический подход, который зачастую применяется в педагогике, ведь он содержит в себе философско-методологическую основу. Как мы знаем, научное исследование базируется на имеющихся возможных достижениях в различных науках о человеке. Для того чтобы получить целостную картину системного знания о человеке, важно создавать в процессе исследовательского поиска такие педагогические условия для обучающихся, которые будут способствовать развитию «самости»: саморазвития, самообразования, самооценки и возможности самореализации себя и своего личностного потенциала в современной системе образования посредством образовательно-воспитательных систем [3]. Изучив антропологический подход в философии и методологии воспитания, можно педагогически обосновать теоретическое представление о себе как целостном человеке в коллективе и развить свою форму антропологии [4]. Как мы понимаем, сказанное особо значимо для человека с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью, ведь зачастую у субъекта с имеющимися особенностями развития может быть снижена самооценка, присутствует неуверенность в своих силах, так как он постоянно пытается сравнивать себя с другими. Осознавая свою ценность, воспринимая себя целостной личностью, которая наделена психологическими особенностями, человек уже воспринимает себя неотъемлемой частью социума. Изучая антропологию в аспекте онтологии, можно заметить, что человек принимает закономерности бытия и мироустройства. В процессе чего происходит философское осмысление этих законов, признание себя и своих возможностей, направленных на реализацию своего личностного потенциала в процессе исследовательского творчества [5].

В процессе воспитания происходит отражение происходящих событий, которое влияет на осмысление антропологии и понимание того, что каждый индивид имеет свою точку зрения касательно жизненного предназначения, мировоззрения, духовности, ощущения времени, взаимовлияния социума и культуры и т. п. [6]. Соответственно, развитие эмоционально-интеллектуальных способностей человека позволяет трансформировать отношение к людям. Признавая себя индивидуальностью и личностью вне зависимости от того, есть ли физиологические отклонения у кого-либо, мы принимаем человека с особыми потребностями как равного субъекта, наделенного интеллектом, разумом, чувствами, тем самым это побуждает нас быть более терпимыми к иным людям. Достижение гармонии с окружающими людьми поможет каждому обучающемуся лучше понимать себя, свои возможности, а также самоопределиться с выбором своей профессии.

При этом для педагога важно не забывать, что каждый человек представляет собой универсум. Его наиболее благоприятное развитие должно выстраиваться на антропоцентризме [6]. Педагогическая помощь по мере необходимости в процессе творческого процесса, педагогическая поддержка и сопровождение помогают исследователю справиться с возникающими проблемами и сложностями в процессе научного поиска. Признание самоценности личности способствует принятию другого человека, имеющего ограничения по здоровью. Это позволит формирующейся личности освободиться от внутренних барьеров, научиться быть самим собой и видеть в себе и других ценность субъекта. Каждый человек уникален и имеет на протяжении своей жизни как позитивный, так и негативный опыт. Важно, какой вывод из жизненного урока он сделал, что повлияет в дальнейшем на формирование доверия к себе и другим. Для реализации продуктивного педагогического процесса его необходимо выстраивать на доверительных отношениях, на взаимодействии, взаимопомощи и взаимоподдержке между всеми участниками образовательного пространства. Конечно, для этого педагоги должны обладать высоким уровнем профессиональной компетентности.

В последнее время компетентностный подход довольно часто применяется при изучении проблематики инклюзивного образования. Постепенно назрела потребность в переосмыслении компетентностного подхода с опорой на уже существующие педагогические подходы, такие как системологический, системодеятельностный и знаниецентрический [7; 8]. Разнообразие теоретических понятий подводит нас к тому, что процесс образования намного шире, чем освоение знаний и умений, здесь весомым компонентом является социализация личности. В научном контексте образование понимается как освоение традиционной профессиональной культуры, способствующей эффективному взаимодействию с окружающими людьми, что обусловливает самореализацию в достижении успехов. Компетентность, в свою очередь, является показателем того, насколько успешно компетенции применяются и развиваются в процессе самоактуализации личности в профессиональной сфере [9].

Компетентностный подход все чаще используется как ключевой элемент стратегии развития и понимания вызовов, стоящих перед современным образованием. Он позволяет рассматривать результаты профессиональной подготовки педагога как комплексную систему, обеспечивающую успешное решение профессиональных задач. Этот подход отражает происходящие изменения в образовательной системе, способствует развитию профессионализма. Это дает возможность обучающимся проявить себя как молодые исследователи, способные эффективно решать проблематику и специфику исследования. Немаловажную роль играет умение работать совместно в группе, взаимодействовать, поддерживать друг друга. Профессионализм педагога играет ключевую роль в развитии компетенций обучающихся. Таким образом, компетентный педагог становится ключевым фактором в успешной профессиональной реализации обучающихся с особыми потребностями. Они учатся формулировать нынешние запросы к качеству жизни, трудоустройству, профессиональной самореализации. Весомость компетентностного подхода заключается в его функциональности, ориентированности на открытость образовательной системы к потребностям социума.

Человек является уникальным субъектом, обладающим собственным внутренним миром, потребностями и возможностями. Именно этот взгляд на человека как на активного участника образовательного процесса лежит в основе антропологического подхода. Этот подход играет ключевую роль в создании продуктивного инклюзивного образования. Он пронизывает все аспекты инклюзии: от ее глубинных смыслов и содержания образовательных программ до способов взаимодействия между обучающимися и педагогами. Антропологический подход позволяет рассматривать инклюзию не просто как механическое включение всех детей в одну систему, а как целостную идею и практический опыт, который обогащает всех участников образовательного процесса. Он помогает увидеть в каждом субъекте личность, требующую индивидуального подхода и поддержки вне зависимости от имеющихся у нее возможностей. Так педагог, создавая необходимые педагогические условия, улучшает процесс освоения знаний, побуждает к активной позиции субъекта в его самосовершенствовании.

Таким образом, мы обращаем особое внимание на организацию такой инклюзивной среды, где каждый обучающийся, независимо от ограниченных возможностей здоровья и инвалидности, имеет возможность реализовать свой личностный потенциал. Поэтому инклюзивный подход в этом контексте становится необходимым условием для формирования справедливого и эффективного образовательного пространства. Одним из ключевых элементов успешной инклюзии является педагогическая поддержка профессионального самоопределения участников образовательного процесса.

Когда молодые люди вовлечены в образовательно-исследовательские проекты, они получают уникальную возможность для взаимодействия с разными участниками образовательного процесса. Это способствует развитию навыков сотрудничества, коммуникации и умения работать в команде, что, безусловно, пригодится им в будущей профессиональной деятельности. Создание благоприятных педагогических условий, основанных на уважении к индивидуальности субъекта, стимулирует мотивацию и интерес к обучению. В процессе научного поиска развивается умение формулировать проблемы, разрабатывать стратегии их решения и находить оптимальные пути достижения цели. Это стимулирует творческое мышление, побуждает к генерации новых идей и поиску оригинальных решений. Участие в совместных исследовательских проектах позволяет сверстникам проявлять толерантность и учиться ценить различия друг друга. Также исследовательская деятельность способствует формированию критического мышления и аналитических способностей. Она побуждает обучающихся не просто усваивать информацию, а подвергать ее сомнению, проверять факты и обосновывать свои выводы. Это, в свою очередь, расширяет кругозор и способствует более глубокому пониманию предмета.

Важно отметить, что раскрытие личностного потенциала играет решающую роль в профессиональном самоопределении. Когда человек осознает свои возможности, способности, он стремится создать интеллектуальный продукт творчества в процессе научного исследования с целью привнесения вклада в развитие общества. А успешность профессиональной деятельности базируется на готовности нести ответственность за свой выбор.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну. Работа может представлять интерес для педагогов инклюзивного образования как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список

1. Михальчи Е.В. *Инклюзивное образование*: учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство «Юрайт», 2023.
2. Александрова Е.А. Педагогическая поддержка как культурно-педагогическая практика: история понятия, тактики и стратегии. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.* 2023; № 210: 117–123.

3. Андреев В.И. *Об оценке и развитии исследовательских способностей старшеклассников в обучении физике*. Казань: Татарское книжное издательство, 1975.
4. Лузина Л.М. Педагогическая антропология как общий подход к построению и реализации процесса воспитания. *Ученые записки Петрозаводского государственного университета.* IX Конгресс этнографов и антропологов. 2011; № 3: 56–59.
5. Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. *Методология и методы психолого-педагогических исследований: гуманитарно-целостный подход:* учебное пособие. Волгоград, 2005.
6. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования. *Событийность в образовательной и педагогической деятельности.* Научно-методическая серия «Новые ценности образования». 2010; № 1 (43): 5–14.
7. Субетто А.И. Компетентностный подход: онтология, эпистемиология, системные ограничения, классификация – и его место в системе ноосферного императива в XXI веке. *Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и мировых тенденций:* материалы XVII Всероссийской научно-методической конференции. Москва, Уфа, 2007.
8. Байденко В.И. *Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения:* методическое пособие. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
9. Хуторской А.В. *Педагогика:* учебник для вузов. Санкт-Петербург. 2019.

References

1. Mihal'chi E.V. *Inklyuzivnoe obrazovanie*: uchebnik i praktikum dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2023.
2. Aleksandrova E.A. Pedagogicheskaya podderzhka kak kul'turno-pedagogicheskaya praktika: istoriya ponyatiya, taktiki i strategii. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2023; № 210: 117-123.
3. Andreev V.I. *Ob ocenke i razvitii issledovatel'skih sposobnostej starsheklassnikov v obuchenii fizike*. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1975.
4. Luzina L.M. Pedagogicheskaya antropologiya kak obschij podhod k postroeniyu i realizacii processa vospitaniya. *Uchenye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta.* IX Kongress `etnografov i antropologov. 2011; № 3: 56-59.
5. Borytko N.M., Molozhavenko A.V., Solovcova I.A. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskih issledovanij: gumanitarno-celostnyj podhod:* uchebnoe posobie. Volgograd, 2005.
6. Slobodchikov V.I. So-bytijnaya obrazovatel'naya obschnost' – istochnik razvitiya i sub`ekt obrazovaniya. *Sobytijnost' v obrazovatel'noj i pedagogicheskoj deyatel'nosti.* Nauchno-metodicheskaya seriya «Novye cennosti obrazovaniya». 2010; № 1 (43): 5-14.
7. Subetto A.I. Kompetentnostnyj podhod: ontologiya, `epistemiologiya, sistemnye ogranicheniya, klassifikaciya – i ego mesto v sisteme noosfernogo imperativa v XXI veke. *Proektirovanie federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov i obrazovatel'nyh programm vysshego professional'nogo obrazovaniya v kontekste evropejskih i mirovyh tendencij:* materialy XVII Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Moskva, Ufa, 2007.
8. Bajdenko V.I. *Vyyavlenie sostava kompetencij vypusknikov vuzov kak neobhodimyj `etap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya:* metodicheskoe posobie. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2006.
9. Hutorskoj A.V. *Pedagogika:* uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg. 2019.

Статья поступила в редакцию 09.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-53-56

***Vasbieva D.G.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: dinara-va@list.ru*

ENGLISH PROVERBS WITH THE CONCEPT OF "MONEY" AND THEIR FINANCIAL APPLICATION. The paper discusses the relevance of studying English proverbs with the concept of "money" in teaching "Foreign Language for Specific Purposes" to students of Financial University. There are 11 English proverbs with the concept of "money" to explain 15 financial concepts. A brief description of each financial term is accompanied by a literal translation of the English proverb into Russian. Teaching strategies for including English proverbs in the educational process are also presented. The main objective of the research is to examine contemporary works by scientists exploring the benefits of proverbs in teaching financial and economic disciplines; to analyze teaching strategies for the effective use of proverbs in the foreign language environment. The study also provides a definition of proverbs and considers their role in learning a foreign language for the specific purposes. The findings are of practical value and can be used in the process of teaching English for specific purposes at economics and finance universities.

Key words: **proverb, phraseology, paremiology, foreign language for specific purposes, financial term**

***Д.Г. Васьбиева**, канд. экон. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: dinara-va@list.ru*

АНГЛИЙСКИЕ ПОСЛОВИЦЫ С КОНЦЕПТОМ "MONEY" И ИХ ФИНАНСОВОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

В данной статье рассматривается актуальность изучения английских пословиц, связанных с деньгами, в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык в профессионального сфере» для студентов Финансового университета. В статье предлагается 11 английских пословиц с концептом «Money» для объяснения 15 финансовых понятий. Краткое описание каждого финансового понятия сопровождается дословным переводом английской пословицы на русский язык. Также представлены стратегии обучения по включению английских пословиц в учебный процесс. Основная задача исследования – изучить современные работы ученых, исследующих преимущества пословиц в преподавании финансово-экономических дисциплин; проанализировать обучающие стратегии для эффективного использования пословиц в иноязычной среде. В рамках исследования дается также определение пословицам и рассматривается их роль в изучении иностранного языка в профессиональной сфере. Результаты имеют практическую ценность, их можно использовать в процессе преподавания английского языка в вузах финансово-экономического профиля.

Ключевые слова: **пословица, фразеология, паремиология, иностранный язык в профессиональной сфере, финансовый термин**

В современных условиях подход к изучению языковой картины мира предполагает рассмотрение пословиц, культурная или национальная детерминированность которых становится значимой в контексте культурологической направленности фразеологии и паремиологии. Понимание языковой картины мира является ключевым аспектом для успешной межкультурной коммуникации в профессиональной деятельности, позволяющим учитывать культурные различия, избегать недопонимания, эффективно сотрудничать и достигать общие цели как внутри страны, так и между странами.

Актуальность нашего исследования продиктована особым интересом к проблеме повышения мотивации к изучению иностранного языка в профессиональной сфере и успешности его усвоения с помощью использования английских пословиц. Особую значимость представляет изучение возможности привлечения пословиц как источника изучения лексики и выражения национальной экономической культуры при обучении иностранному языку в профессиональной сфере.

Цель исследования – раскрыть особенности использования пословиц в обучении иностранному языку в профессиональной сфере для иллюстрации финансовых концепций.

Для достижения цели научной работы перед нами стояли следующие задачи:

– рассмотреть современные работы ученых, исследующих преимущества пословиц в преподавании финансово-экономических дисциплин;

– подобрать финансовые концепции для пословиц с концептом «деньги»;

– проанализировать обучающие стратегии для эффективного использования пословиц в иноязычной учебной среде.

Научная новизна представленной работы заключается в рассмотрении английских пословиц с концептом «Money» для объяснения финансовых понятий и в предложении обучающих стратегий для эффективного применения пословиц в процессе обучения английскому языку в профессиональной сфере.

Теоретическая значимость заключается в расширении стратегий обучения посредством включения английских пословиц в учебный процесс преподавания иностранного языка в профессиональной сфере.

Практическая значимость заключается в возможности использования материалов и результатов исследования в обучении студентов английскому языку для специальных целей в вузах финансово-экономического профиля.

Теоретической основой исследования послужили работы отечественных и зарубежных исследователей: Д.Ф. Каюмовой, М.Р. Бакировой, С.Г. Джабраиловой, М.А. Мещеряковой, E.N. Biktimirov, J. Feng, M. Yakub, Y.A.A. Ollennu, C. Delalorm, Ş. Öztürk, B. Kireç, M. Erol, I. Mammadova и др.

Современные отечественные исследователи трактуют термин «пословица» как лингвокультурные тексты, включающие в себя культурно-маркированные единицы и создающие в сознании носителей языковой культуры определенный набор знаний, устанавливая их логическую конструкцию, а также определяя сферы применения высказывания, стилистику, связь с конкретными ситуациями в быту народа [1; 2]. По М.А. Мещеряковой, пословица, являясь назидательным жизненным наблюдением, применима к разнообразным ситуациям [3, с. 33].

Зарубежные исследователи Ш. Озтюрк, Б. Киреч, М. Эрол под пословицами понимают «краткие выражения, которые облегчают передачу культурных ценностей из прошлого в настоящее и раскрывают социальные оценочные суждения» [4]. Пословицы считаются коллективной мудростью народа, характеризуются метафорическими и прагматическими элементами и несут в себе различные контекстные толкования [5]. В сфере экономического поведения пословицы служат неформальным руководством по финансовому поведению, внедряя моральные кодексы и практические инструкции в повседневную речь. Их непреходящая актуальность свидетельствует о взаимодействии языка, культуры и экономики [6].

Принимая во внимание значение пословиц в культуре многих народов и их способность отражать суть сложных идей в лаконичной и запоминающейся

Таблица 1

Понятие	Значение	Пословица	Перевод на русский язык
Временная ценность денег [10]	Финансовый термин, который в своей сути имеет формулу наращивания денег с течением времени	Time is money	Время – деньги
Капитализация [10]	Сохранение заработанных процентов на инвестициях с целью получения большего процента приводит к значительному росту в течение длительного периода времени	Money makes money	Деньга деньгу наживает
Ограниченность ресурсов	Ограниченность ресурсов заключается в их недостаточном количестве по отношению к растущим потребностям. Если финансовые ресурсы ограничены, то следует целесообразно их тратить	A moneyless man goes fast through the market	Человек, не имеющий денег, не интересуется покупкой
Денежное вознаграждение	Финансовые ресурсы могут облегчать, влиять или стимулировать действия и результаты, особенно в контекстах, где присутствуют мотивы. «Кобыла» в пословице символизирует человека, нуждающегося в мотивации для выполнения работы. Подобно тому, как лошадь (кобылу) нужно кормить или стимулировать к движению, людям часто требуется финансовое вознаграждение, чтобы быть мотивированными к работе	Money makes the mare go	С деньгами многое можно сделать
Инвестиционное мошенничество	Обещания быстрого заработка – распространённое и устойчивое явление в сфере финансов. Они встречаются в финансовых пирамидах, высокодоходных инвестиционных программах, структурированных векселях, долговых расписках, интернет-мошенничестве и мошенничестве в социальных сетях, фишинговых письмах и т. д.		
Диверсификация	Распределение ресурсов, в том числе финансовых активов и инвестиций с целью снижения рисков и повышения доходности. Пословица подчёркивает, что одно лишь накопление богатства не приведёт к успеху или улучшению; его необходимо разумно использовать для достижения положительных результатов. Она поддерживает идею о том, что финансовые ресурсы следует инвестировать или распределять таким образом, чтобы они способствовали росту и развитию	Money like manure, does no good till it is spread	Деньги, подобно навозу, принесут пользу, когда ими пользуешься
Финансовый потенциал	Совокупность имеющихся в наличии государственных денежных ресурсов, которые могут использоваться для решения каких-либо задач, или общая сумма финансовых средств, которые имеются у коммерческих организаций, в частности банков, и которые могут быть мобилизованы в короткий период времени для решения неотложных проблем	Money talks	Деньги рулят / Деньги решают все
Корпоративная социальная ответственность	Организации должны фокусироваться не только на прибыли, но и на своём влиянии на общество	Money isn't everything	Деньги – это ещё не всё
Экономическое неравенство	Неравномерное распределение доходов и возможностей между различными группами общества. Существует несколько различных форм экономического неравенства, включая неравенство доходов, заработной платы и богатства. Представление о деньгах как корне зла также побуждает нас задуматься о более широких последствиях распределения богатства	Money is the root of all evil	Деньги – корень всех зол
«Парадокс Истерлина»	Деньги, как и любые вещи на свете, подчиняются закону убывающей предельной полезности. В какой-то момент наступает равновесие между полезностью от дохода и издержками, связанными с его получением. После этого дополнительные деньги уже не приносят того счастья, что раньше	Money can't buy happiness	Счастье не купишь за деньги
Финансовые ресурсы	Дают людям или организациям возможность влиять на решения, формировать политику и контролировать ситуацию. Это подразумевает, что богатство трансформируется в социальное, политическое и экономическое влияние. Деньги открывают доступ к возможностям, будь то инвестиции, открытие бизнеса или лоббирование политических изменений. Обладающие большими финансовыми ресурсами могут эффективно использовать своё богатство для получения преимуществ в различных областях	Money is power	Деньги – это сила
Рентабельность инвестиций (ROI)	Показатель прибыльности инвестиций, часто обсуждаемый в контексте, где финансовая мощь определяет успех на рынке		
Кредитное плечо	Использование заёмного капитала для инвестиций, что увеличивает финансовую мощь организации		
Экономическое неравенство	Социально-экономический термин, обозначающий неравенство в финансовых ресурсах и его влияние на динамику власти в обществе		
Финансовая этика	Корпоративные финансы: этические правила и стандарты, применяемые компаниями при получении финансовых ресурсов. Банковское дело: обязанность банков выяснять источники средств своих клиентов. Инвестиции: решения инвесторов инвестировать в проекты, которые, как им известно, неэтичны. Личные финансы: моральные или этические вопросы, волнующие людей при управлении своими деньгами	Money has no smell	Деньги не пахнут

форме, Биктимиров и Фэн предлагают использовать пословицы для иллюстрации финансовых концепций студентам [7; 8; 9; 10]. Кроме того, они улучшают понимание финансовых тем и способствуют взаимопониманию в аудитории [11]. Результаты исследования, проведенного учеными Ш. Озтюрк, Б. Киреч, М. Эрол, доказали эффективность использования пословиц в финансовом образовании. Эксперимент ученых показал, что группа, получившая финансовое образование на основе пословиц, превзошла группу, получившую образование на основе учебной программы с точки зрения результатов тестов [4]. Маммадова приводит эмпирические доказательства пользы обучения с помощью пословиц. Они помогают студентам понимать и запоминать новый материал, предлагают богатые когнитивные преимущества, развивая критическое мышление, абстрактное мышление [12], пословицы фокусируют внимание студентов на основных идеях и связях, делая их более заметными [10, с. 298].

Варсаме и Ирери приводят ещё одно эмпирическое доказательство пользы обучения с помощью пословиц [11]. Используя метод опроса в нескольких бизнес-школах Объединённых Арабских Эмиратов, они обнаружили, что как студенты, так и преподаватели считают, что использование арабских пословиц улучшает понимание финансовых тем и способствует установлению взаимопонимания в аудитории. Биктимиров также выступает за использование пословиц как эффективного инструмента обучения финансам, так как они улучшают процесс обучения, задействуя имеющиеся знания студентов, улучшая запоминание новой информации и способствуя созданию позитивной среды обучения [10].

Одной из самых распространенных и универсально значимых тем, встречающихся в пословицах разных культур, является тема денег. Устойчивое присутствие пословиц, связанных с деньгами, в английском языке можно объяснить социально-экономическим контекстом, в котором они возникли.

Использование английских пословиц с концептом «деньги» на занятиях иностранного языка в профессиональной сфере способствует лучшему освоению этого предмета, расширяя знания о языке, особенностях его функционирования, а также может быть особенно полезным при изучении финансово-экономических тем.

Рассмотрим финансовое применение пословиц с концептом «деньги» (см. табл. 1).

Помимо возможности получить доступ к пословицам, преподаватель должен знать, как их использовать.

На наш взгляд, для эффективного использования пословиц в обучении иностранному языку в профессиональной сфере преподавателю следует использовать следующие обучающие стратегии:

1. Обсуждение пословицы студентами в контексте сравнения похожих пословиц на разных языках.

2. Объяснение пословицы и её связи с соответствующей финансовой концепцией. Объяснения преподавателя помогают студентам связать новую концепцию с тем, что им уже известно. Данная стратегия направлена на улучшение понимания и запоминания [10].

3. Обсуждение каждой финансовой концепции следует начинать с соответствующей пословицы. Студентам будет легче понимать объяснения преподавателя, если использовать узнаваемые, основанные на здравом смысле пословицы, связывающие их прошлый опыт с новыми финансовыми концепциями [10].

4. Использование нескольких пословиц для иллюстрации концепции для углубления понимания материала обучающимися. Если первая пословица не соответствует имеющимся знаниям студентов, то возможно у них не возникнут трудности с соотнесением другой пословицы с финансовой концепцией.

5. Использование пословиц для повторения ранее изученного материала. Сопоставление ранее представленных концепций с лежащими в их основе пословицами позволит быстро и интересно повторить материал [10].

6. Максимальное использование потенциала английских пословиц в процессе обучения иностранному языку в профессиональной сфере. Необходимо включать пословицы в ежедневные упражнения на разговорную речь, при написании эссе. При проведении ролевых игр студенты могут использовать пословицы в диалогах. Регулярное и осмысленное использование пословиц для иллюстрации финансовых концепций может значительно улучшить уровень владения языком, понимание финансовых концепций.

Итак, использование пословиц в практике преподавания иностранного языка в профессиональной сфере, несомненно, будет способствовать лучшему овладению студентами этим предметом, расширяя их знания о языке и предмете и способствуя закреплению лексического материала. Анализ современных работ исследователей, занимающихся проблемой использования пословиц в учебном процессе, показал, что пословицы служат одним из эффективных инструментов для объяснения и обсуждения финансовых понятий, тем.

Английские пословицы с концептом «Money» могут быть использованы преподавателем для объяснения финансовых понятий. Обучающие стратегии для эффективного применения пословиц в процессе обучения английскому языку в профессиональной сфере включают в себя: объяснение пословицы и её связи с финансовой концепцией; представление пословицы перед обсуждением финансовой концепции; использование нескольких пословиц для иллюстрации отдельной финансовой концепции; применение пословицы для повторения ранее изученного материала; необходимость включения нескольких пословиц для иллюстрации концепции для углубления понимания материала.

В целом цель наших исследований была достигнута, обоснована научная новизна. Автором рассмотрено использование пословиц в обучении иностранному языку в профессиональной сфере для иллюстрации финансовых концепций. Считаем, что работа может представлять интерес для педагогов в процессе преподавания английского языка в вузах финансово-экономического профиля.

Библиографический список

1. Каюмова Д.Ф., Бакирова М.Р. Лингвокультурологический аспект при переводе пословиц (на примере английского и татарского языков). *Вестник КазГУКИ*. 2014; № 4 (2): 1–3.
2. Джабраилова С.Г. Эффективность использования пословиц и поговорок при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Термины в коммуникативном пространстве. Дискурсология, терминология, экология языка в современной лингвистике: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Астрахань: Издательство Астраханского ГМУ, 2022: 204–211.
3. Мещерякова М.А. Литература в таблицах и схемах. Домашний репетитор. Москва: Айрис, 2000.
4. Öztürk Ş., Kireç B., Erol M. The effects of proverbs-based financial education on financial literacy and perceptions of wants-needs in primary school students. *European Journal of Alternative Education Studies*. 2023; № 8 (2): 1–21.
5. Yakub M., Ollennu Y.A., Delalorm C. The Pragmatic Functions of Some Morphological Structures in Nzema Proverbs. *Journal of Universal Language*. 2021; № 22 (2): 145–180.
6. Hrisztova-Gotthardt H., Varga M.A. *Introduction to Paremiology: A Comprehensive Guide to Proverb Studies.* Warsaw, Poland: De Gruyter Open Poland, 2015.
7. Biktimirov E.N., Feng J. Different Locks Must Be Opened with Different Keys: Using Chinese Proverbs for Teaching Finance to Chinese-Speaking Students. *Journal of Teaching in International Business*. 2006; № 17 (3): 83–102.
8. Biktimirov E.N. Wherever You Go, Do as You See Others Do: Using Spanish Proverbs for Teaching Finance to Hispanic Students. *Advances in Financial Education.* 2009; № 7 (1-2): 141–157.
9. Biktimirov E.N. When in Paris, Do as the Parisians Do: Using French Proverbs for Teaching Finance to French-Speaking Students. *Advances in Financial Education*. 2012; № 10 (1-2): 100–119.
10. Biktimirov E.N. Cross-Cultural Connections: Using Russian Proverbs to Engage Students in the Business Classroom. *Journal of International Business Education*. 2019; № 14: 295–314.
11. Warsame M.H., Ireri E.M. Can Arabic Proverbs Enhance Arabic-Speaking Students' Comprehension of Financial Concepts? An Empirical Study in Randomly Selected Business Schools in Dubai. *Journal of Teaching in International Business.* 2017; № 28 (3-4): 137–152.
12. Mammadova I. The Role of Proverbs in Language Learning: A Cognitive and Cultural Perspective. *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education*. 2024; № 1 (1): 40–45.

References

1. Kayumova D.F., Bakirova M.R. Lingvokul'turologicheskij aspekt pri perevode poslovic (na primere anglijskogo i tatarskogo yazykov). *Vestnik KazGUKI*. 2014; № 4 (2): 1-3.
2. Dzhabrailova S.G. `Effektivnost' ispol'zovaniya poslovic i pogovorok pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. Terminy v kommunikativnom prostranstve. *Diskursologiya, terminologiya, `ekologiya yazyka v sovremennoĭ lingvistike:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Astrahan': Izdatel'stvo Astrahanskogo GMU, 2022: 204-211.
3. Mescheryakova M.A. *Literatura v tablicah i shemah. Domashniĭ repetitor.* Moskva: Aĭris, 2000.
4. Öztürk Ş., Kireç B., Erol M. The effects of proverbs-based financial education on financial literacy and perceptions of wants-needs in primary school students. *European Journal of Alternative Education Studies*. 2023; № 8 (2): 1-21.
5. Yakub M., Ollennu Y.A., Delalorm C. The Pragmatic Functions of Some Morphological Structures in Nzema Proverbs. *Journal of Universal Language*. 2021; № 22 (2): 145-180.
6. Hrisztova-Gotthardt H., Varga M.A. *Introduction to Paremiology: A Comprehensive Guide to Proverb Studies.* Warsaw, Poland: De Gruyter Open Poland, 2015.
7. Biktimirov E.N., Feng J. Different Locks Must Be Opened with Different Keys: Using Chinese Proverbs for Teaching Finance to Chinese-Speaking Students. *Journal of Teaching in International Business*. 2006; № 17 (3): 83-102.
8. Biktimirov E.N. Wherever You Go, Do as You See Others Do: Using Spanish Proverbs for Teaching Finance to Hispanic Students. *Advances in Financial Education.* 2009; № 7 (1-2): 141-157.

9. Biktimirov E.N. When in Paris, Do as the Parisians Do: Using French Proverbs for Teaching Finance to French-Speaking Students. *Advances in Financial Education*. 2012; № 10 (1-2): 100-119.
10. Biktimirov E.N. Cross-Cultural Connections: Using Russian Proverbs to Engage Students in the Business Classroom. *Journal of International Business Education*. 2019; № 14: 295-314.
11. Warsame M.H., Ireri E.M. Can Arabic Proverbs Enhance Arabic-Speaking Students' Comprehension of Financial Concepts? An Empirical Study in Randomly Selected Business Schools in Dubai. *Journal of Teaching in International Business*. 2017; № 28 (3-4): 137-152.
12. Mammadova I. The Role of Proverbs in Language Learning: A Cognitive and Cultural Perspective. *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education*. 2024; № 1 (1): 40-45.

Статья поступила в редакцию 10.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-56-59

***Voskovskaya A.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ASVoskovskaya@fa.ru*

THE INTERRELATION BETWEEN THE TEACHER PERSONALITY AND THE CHOICE OF COMMUNICATIVE STRATEGY IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE. The article attempts to elucidate how teachers' personal characteristics influence their choice of communication strategies in foreign language teaching. The author of the article provides in-depth analysis of foreign and domestic investigations and the results of this investigation demonstrate that this relationship is quite evident with both positive and negative effects of teacher personality on foreign language learning process. Besides, the article focuses on the challenges teachers and students face when communicating in a foreign language. The core aspect of the article is that it describes various communication strategies that help overcome these difficulties, and emphasizes the importance of affective factors influencing learning effectiveness. Relying on the investigation findings and on the experience of using various communication strategies and psychological methods, practical recommendations for foreign language teachers are presented in this article.

Key words: **personality type, personal characteristics of teacher, personality model, communication strategies, learning styles**

***А.С. Восковская**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ASVoskovskaya@fa.ru*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ВЫБОРА КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье предпринята попытка выяснить, как личностные характеристики преподавателя оказывают влияние на его выбор коммуникативных стратегий в процессе обучения иностранному языку. Проведенный анализ работ зарубежных и отечественных авторов показывает, что данная взаимосвязь прослеживается, и при этом отмечаются как положительные, так и отрицательные последствия влияния типа личности преподавателя на процесс обучения иностранному языку. В статье уделяется внимание тем трудностям, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты, общаясь на иностранном языке, описываются коммуникативные стратегии, способствующие преодолению данных трудностей, подчеркивается значимость аффективных факторов, влияющих на эффективность обучения. Опираясь на опыт применения различных коммуникативных стратегий и психологических методов, были разработаны практические рекомендации для преподавателей иностранного языка.

Ключевые слова: **тип личности, личностные характеристики преподавателя, модель личности, коммуникативные стратегии, стили обучения**

Актуальность данного исследования состоит в том, что в эпоху тотальной цифровизации образования многие исследователи стали вновь обращать внимание на особую роль личности преподавателя в организации и проведении процесса обучения. Эффективность обучения иностранному языку во многом зависит от правильно выстроенных взаимоотношений между преподавателем и студентами, от удачного выбора коммуникативных стратегий общения на иностранном языке.

Целью данного исследования является выявление взаимосвязи между личностными характеристиками преподавателя и коммуникативными стратегиями взаимодействия со студентами в процессе обучения иностранному языку.

В соответствии с целью определены следующие задачи исследования: провести анализ основных психологических характеристик личности преподавателя, которые влияют на взаимоотношения с обучающимися в процессе изучения ими иностранного языка; исследовать основные коммуникативные стратегии как средства обучения иностранному языку; определить взаимосвязь выбора данных стратегий с характеристиками личности преподавателя; разработать практические рекомендации для проведения самоанализа и корректировки выбора коммуникативной стратегий с целью повышения эффективности обучения иностранному языку.

Методологическими и научно-теоретическими основами исследования являются базовые методы педагогики и основные психологические подходы к процессу обучения. Основой данного исследования является описательный метод с детальным анализом результатов. Данные для исследования были получены в результате изучения ряда научно-методических разработок зарубежных и отечественных авторов, посвященных анализу типа личности преподавателя и различных коммуникативных стратегий.

Научная новизна данного исследования заключается в детальном изучении возможностей влияния личностных характеристик преподавателя на позитивные результаты процесса обучения иностранному языку.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нём проанализированы результаты исследований зарубежных и отечественных учёных, связанные с влиянием личности преподавателя на выбор коммуникативной стратегии, а также проведено теоретическое обоснование эффективности использования различных коммуникативных стратегий на занятиях по иностранному языку.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные практические рекомендации могут быть использованы преподавателями с целью совершенствования методики преподавания иностранного языка.

Благоприятная, психологически комфортная среда обучения в значительной степени влияет на академическую успеваемость обучающихся в целом и на их способность достичь высокого уровня владения иностранным языком. Многие факторы создания такой среды обучения связаны с личностными характеристиками преподавателя, которые оказывают огромное влияние на образовательный контекст изучения иностранного языка. Прежде чем перейти к анализу, как тип личности преподавателя связан с коммуникативными стратегиями и влияет на успешность обучения иностранному языку, представляется целесообразным определить ключевые для данного исследования понятия. Некоторые исследователи рассматривают тип личности как относительно устойчивый стиль мышления, эмоций и действий, характеризующий человека, как образ мышления человека и его реакции на многочисленные события в различных социальных контекстах [1; 2]. Другие ученые утверждают, что во многом характерные черты как специфические особенности личности определяют поведение людей [3]. Безусловно, понятие личности преподавателя представляет собой многоуровневую систему. Ряд отечественных исследователей выделяют следующие уровни данной системы: индивидуальный (физические качества, темперамент, черты характера), общественный, гражданский (статус личности, ценностные ориентации, мировоззрение), деятельностный (знания, умения, навыки, виды деятельности, способности) [4; 5]. Коммуникационные стратегии также определяются по-разному с разных точек зрения в контексте изучения иностранного языка. По мнению Кордера С., коммуникативная стратегия – это систематический приём, используемый говорящими при столкновении с трудностями в выражении подразумеваемого смысла [6]. Н. Паулисс рассматривал коммуникативные стратегии как некие алгоритмы, используемые людьми для преодоления трудностей в общении [7]. Многие отечественные ученые определяют коммуникативную стратегию как поиск сотрудничества и выстраивание диалога с целью взаимодействия в определенной сфере [4; 5].

Проанализировав все вышеприведённые определения и в контексте данного исследования, можно сделать вывод о том, что коммуникативные стратегии – это осознанные попытки говорящих передать то, что они намереваются выразить на иностранном языке, столкнувшись с проблемой, и в результате поиска решений прийти к взаимопониманию. Можно предположить, что выбор коммуникативной стратегии для общения со студентами в процессе обучения иностранному языку во многом определяется типом личности преподавателя.

Рассмотрим основные характеристики личности, которые выделяются многими психологами как пять базовых характеристик, определяющих поведение человека: невротизм, добросовестность, интроверсия-экстраверсия, добро-

желательность и открытость опыту [8]. Впервые пятифакторную модель личности («Большую пятерку») предложил американский психолог Льюис Голдберг. В дальнейшем данный подход стал общепризнанным благодаря работам Пола Косты и Роберта Маккрея, которые создали на основе предложенной модели личностный опросник. Результаты исследований этих ученых показывают, что невротические личности обычно испытывают негативные эмоции, такие как чувство стыда, страха и неуверенность в себе, что порождает циничность и замкнутость как защитную реакцию от воздействий окружающей среды. Они утверждали, что добросовестные, надёжные люди обладают высоким уровнем доверия, целеустремлённостью и ответственностью за свое поведение и результаты деятельности. Также отмечается, что экстраверты отличаются высокой степенью общительности и уверенности в себе. Люди с высокой степенью доброжелательности, как правило, лёгкие в общении, доверчивые и внимательные. Также они утверждали, что открытость новому опыту определяется такими характеристиками, как широта взглядов, находчивость и индивидуальный подход в принятии решений [1].

Необходимо отметить, что в психолого-педагогической литературе недостаточно внимания уделяется исследованиям типов личностей преподавателей. Приведем результаты нескольких исследований зарубежных авторов. Так, ученые из университетов Йорка (Великобритания) и Сиднея (Австралия) Л.Э. Ким, И. Дар-Нимрод и С. Макканн изучали взаимосвязь между типом личности преподавателя и профессиональным выгоранием. Взяв за основу пятифакторную модель личности, они обнаружили, что преподаватели с такими характеристиками личности, как экстраверсия и добросовестность, реже испытывают эмоциональное истощение сами, а также способны оказывать поддержку и влиять на развитие саморегуляции студентов [9]. Результаты исследований группы ученых из университетов Канады и Австрии показали, что черты личности преподавателя предопределяют их уровень стресса и способность достижения психологического благополучия. Опираясь на маркеры пяти характеристик личности, они утверждали, что доброжелательные преподаватели с большей долей вероятности выстраивают здоровые социальные отношения, защищающие от стресса. Также исследование показало, что стресс снижает уровень общительности преподавателей [10]. Исследователи из иранского университета М. Раджаби и М. Гезельсефло обнаружили, что развитие самосострадания преподавателя как его способности поддерживать себя в трудные периоды повышает эмоциональную стабильность и способствует достижению стрессоустойчивости [11]. Необходимо отметить, что экстравертные черты личности преподавателя не всегда положительно влияют на результат обучения. Например, исследователи из университета Тегерана (Иран) С. Халилзаде и А. Ходи обнаружили, что преподаватели с высоким показателями экстраверсии отрицательно влияют на мотивацию студентов, изучающих иностранный язык. В результате проведения опроса обучающихся было выявлено, что чрезмерно активные и общительные преподаватели мешают студентам самим проявлять активность и участвовать в занятиях в полной мере [12]. Многие отечественные ученые отмечают значимость личности преподавателя, подчеркивая важность именно коммуникативных навыков, в большей степени уделяя внимание различным стилям педагогического общения, способности устанавливать диалог со студентом как с равноправным партнером [13; 14]. Безусловно, коммуникативная компетенция преподавателя иностранного языка – это основа для эффективного взаимодействия, и особое внимание необходимо уделять такому понятию, как речь преподавателя, которая для студентов является языковой моделью, необходимой как для обучения в аудитории, так и за ее пределами. В большинстве случаев речь преподавателя, который не является носителем языка, тщательно спланирована и основана на выборе различных коммуникативных стратегий.

Результаты анализа различных классификаций коммуникативных стратегий, разработанных как отечественными, так и зарубежными исследователями, показали, что выбор стратегии связан с трудностями, возникающими в процессе общения со студентами на иностранном языке [9; 10; 11; 13; 14]. К таким трудностям можно отнести: проблемы, связанные с маленьким словарным запасом, что не позволяет обучающемуся свободно выразить свои мысли; проблемы, проявляющиеся во время речевого высказывания, так как обучающийся осознает, что неправильно строит фразу и подбирает слова, что приводит к непониманию участников коммуникации; проблемы, возникающие в результате непонимания речи собеседников; проблемы, связанные с ограничением по времени, так как говорящему на иностранном языке необходимо больше времени для формулирования высказывания, пока он не достигнет беглости речи. Необходимо отдельно выделить такую проблему, как отказ или избегание общения на иностранном языке, носящую как психологический, так и когнитивный характер.

Можно перечислить следующие коммуникативные стратегии, позволяющие преодолеть или минимизировать вышеперечисленные трудности:

– стратегии избегания коммуникации (замена темы общения на новую или исключения нежелательных тем, чтобы избежать коммуникативной неудачи);

– стратегии замены неизвестных слов и выражений (перифраз, словотворчество, подбор синонимов, использование лексических единиц, приблизительно подходящих по значению, использование описаний и определений);

– стратегия форенизации (использование слова из родного языка путем адаптации его к фонологии или морфологии иностранного языка);

– стратегии осознанной трансформации (использование конструкций, характерных для родного языка, для передачи мысли на иностранном языке);

– стратегии с целью выиграть время (использование вводных фраз, повторение уже сказанного);

– стратегии уточнения информации (обращение за разъяснениями, просьба перефразировать или повторить высказывание в более медленном темпе);

– стратегия установления контакта (привлечение внимания, завязывание дискуссии);

– невербальные стратегии (мимика, жесты, пантомима).

Необходимо подчеркнуть, что некоторые из вышеперечисленных стратегий могут быть использованы в двустороннем порядке – как преподавателями, так и студентами. Некоторые стратегии могут быть использованы на начальном этапе обучения, во время формирования навыка спонтанного говорения для преодоления трудностей психологического характера, таких как снятие языкового барьера, снижение уровня тревожности и страха.

Проведенный анализ исследований как отечественных, так и зарубежных авторов показал, что коммуникативные стратегии, которые выбирает преподаватель для общения со студентами, а также те методы, которые используются для обучения, зависят от множества личностных характеристик. Американские ученые М. Эрман и Р. Оксфорд в совместном исследовании показали, что преподаватели-экстраверты, по сравнению с интровертами, обычно более открыты для таких интерактивных методов обучения иностранному языку, как ролевые игры, дискуссии. Преподаватели-интроверты также используют интерактивные методы обучения, но больше склонны к применению проектного метода или кейс-метода, где требуется более длительная подготовка [15]. Дж. Сафрандж и А. Гойков-Раджи, исследователи из сербского университета Нови-Сада, предположили, что преподаватели-экстраверты более раскованы в общении со студентами, что позволяет создать благоприятную атмосферу для развития спонтанного говорения [16]. Однако при этом преподаватели-интроверты предоставляют больше инициативы обучающимся, давая им достаточно времени для высказывания, что тоже положительно сказывается на развитии коммуникативных и языковых навыков. Преподаватели-экстраверты заинтересованы в более быстрых и менее точных коммуникативных стратегиях, и они склонны говорить быстро и не успевать продумывать свои высказывания. Такие преподаватели вполне допускают использование транслитерации, форенизации, осознанной трансформации в речи своих студентов, так как они ждут быстрой реакции во время коммуникации. Многие исследователи подчеркивают, что такая черта личности, как доброжелательность, в достаточной степени прослеживается у большинства опрошенных преподавателей. Проявление доброжелательности может по-разному проявляться экстравертами и интровертами: первые больше склонны к эмоциональному открытому выражению чувств, тогда как вторые более сдержаны и спокойны. Добросовестные преподаватели описываются многими авторами как организованные, компетентные, склонные к самоанализу и самодисциплине, и такое отношение к своей профессиональной деятельности, безусловно, является важным составляющим успеха обучения [8; 9; 12; 16]. Однако в ряде исследований было отмечено, что преподаватели с высоким уровнем выраженности данной черты личности склонны к перфекционизму, что иногда негативно влияет на их отношение к частым речевым ошибкам обучающихся [12; 15]. Такая черта личности, как открытость новому и способность быстро осваивать новые тенденции, характерна в большей степени для преподавателей с диалогическим стилем общения, построенным на равноправных межличностных отношениях, стремящихся к взаимопониманию и взаимоуважению. Такой стиль общения, в отличие от авторитарного, предполагает индивидуально-личностный подход к каждому обучающемуся, где студент выступает как равноправный партнер образовательного процесса. Такой стиль общения предусматривает использование новых приемов и средств, доступных для обучения иностранному языку, что дает студенту возможность выбора коммуникативной стратегии, позволяющей ему преодолевать чувство тревожности и страха. Однако следует заметить, что преподаватели с авторитарным стилем общения, менее склонные использовать новые методы и средства обучения, но придерживающиеся традиционных способов, которые уже зарекомендовали себя как эффективные, также могут способствовать успешности обучения. Такой подход, как строгость и последовательность в подаче материала, в сочетании с четкой коммуникативной стратегией также приносит свои положительные результаты. Необходимо отметить, что некоторые исследователи, анализируя типы личности преподавателей, не обнаружили существенной разницы между коммуникативными стратегиями преподавателей и их личностными чертами, отмечая, однако, что специфика профессии накладывает ряд ограничений на проявление своих естественных поведенческих реакций, если они негативно влияют на процесс обучения [17].

Осуществив анализ исследований отечественных и зарубежных ученых, посвященных типам личности преподавателя и выбору коммуникативных стратегий, можно сделать вывод, что в большинстве работ данная взаимосвязь прослеживается и отмечаются как положительные, так и отрицательные последствия влияния личностных характеристик преподавателя на процесс обучения иностранному языку. Следует подчеркнуть, что успешные преподаватели с различными типами личности в равной степени стремятся к эффективному процессу коммуникации, используя различные вербальные стратегии для устранения пробелов, возникающих при взаимодействии с обучающимися. Существенную роль в повышении мотивации обучающихся к изучению иностранного языка, пре-

жде всего, играет заинтересованность самого преподавателя в результатах своей профессиональной деятельности, стремление сделать свои занятия запоминающимися, потребность использовать все возможные способы для устранения трудностей в процессе общения на иностранном языке.

На основе проведенного анализа работ отечественных и зарубежных исследователей можно выделить ряд практических рекомендаций, направленных на преодоление трудностей, возникающих в процессе общения на иностранном языке. Прежде всего, необходимо провести самоанализ, использовав ряд опросников на определение типа личности: личностный опросник Пола Косты и Роберта Маккрея, основанный на пятифакторной модели личности; опросник Кеттелла, который показывает значения по 16 качествам, а также определяет уровень тревожности, чувствительности и независимости; индикатор типа личности Майерс-Бриггс, основанный на типологии личности, базирующейся на учениях Карла Юнга; личностный опросник Айзенка как один из основных методов определения темперамента. Основываясь на результатах психологических тестов, рекомендуется провести самоанализ своей активности на занятии, оценить степень собственной вовлеченности в процесс обучения. Необходимо проанализировать процентное соотношение времени, отведенного на отработку навыков говорения обучающихся, чтобы речевая активность преподавателя не превалировала. Также следует адекватно распределять внимание между всеми студентами группы, давая возможность высказаться как слабым, так и сильным, следить за тем, чтобы более продвинутые студенты не подавляли обучающихся с низким уровнем владения иностранным языком.

Одной из наиболее распространённых проблем, с которой сталкиваются преподаватели, является отказ обучающегося от общения на иностранном языке, который связан как с языковыми, так и с психологическими барьерами. Как показывает опыт, преодолеть подобные трудности возможно в процессе проведения Ice-breaking lessons, целью которых является установление контакта и снятие психологического напряжения [18]. Данная методика предлагает множество коммуникативных заданий, которые были разработаны на основе опыта психологических тренингов для знакомства людей и их дальнейшего плодотворного сотрудничества. Во время выполнения подобных заданий вполне допустимо использование таких коммуникативных стратегий, как замена неизвестного слова или выражения, форенизация, осознанная трансформация и даже включение родного языка в случае затруднения, поскольку главная цель состоит в раскрепощении и преодолении негативных эмоций, связанных с выражением своих мыслей на иностранном языке.

Ряд трудностей, возникающих в процессе оценивания спонтанного говорения студентов, связан с выбором способа исправления ошибок. Необходимо понимать целесообразность вынесения оценочного мнения и корректировки речи обучающихся. Если целью задания является установление контакта и собеседники поняли друг друга, то допущенные при этом ошибки, вероятно, не имеют особого значения. Однако процесс обучения невозможен без соответствующей корректировки. В ходе проведения занятий по иностранному языку рекомендуется использовать менее травматичные способы исправления ошибок, например, такой как peer correction, когда студенты работают в паре и сами поправляют друг друга, предоставляя вниманию всей аудитории уже отработанный вариант. Многие трудности в процессе обучения иностранному языку, связанные с особенностями личности участников образовательного процесса, можно минимизировать, если следовать основным положениям позитивной психологии, таким как акцентирование на позитивных эмоциях, подчеркивание личных достижений, нахождение личностного смысла в обучении, стремление к саморазвитию [19]. Выбор коммуникативной стратегии с учетом принципов позитивной психологии способствует развитию эмпатии обучающихся, осознанию ими сильных сторон своей личности, повышению мотивации к совершенствованию языковых навыков.

Подводя итоги, следует отметить, что, опираясь на анализ ряда работ отечественных и зарубежных авторов, посвященных изучению типов личности преподавателей и коммуникативным стратегиям общения на иностранном языке, можно сделать вывод, что существует определенная взаимосвязь между личностными характеристиками преподавателя и выбором стратегий общения. Необходимо подчеркнуть, что выбор способа коммуникации в большей степени зависит от тех трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели на занятиях по иностранному языку. Приведенные рекомендации, основанные на практическом опыте, могут способствовать преодолению наиболее распространённых проблем, связанных с общением на иностранном языке между преподавателем и студентами. Вопросы, затронутые в данной статье, призваны подчеркнуть значение личности преподавателя и ее влияние на эффективность процесса обучения.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Автором изучены возможности влияния личностных характеристик преподавателя на позитивные результаты процесса обучения иностранному языку, что составило научную новизну работы.

Перспективы дальнейшего исследования в данной области связаны с разработкой опросников личности с учетом особенностей профессиональной педагогической деятельности, а также выявлением способов преодоления профессионального выгорания и повышения стрессоустойчивости.

Библиографический список

1. Costa P.T., McCrae R., Kay G. Person, places, and personality: Career assessment using the revised NEO personality inventory. *Journal of Career Assessment*. 1995; № 3 (2): 123–139.
2. Talasbek A., Serek A., Zhaparov M., Yoo S.M., Kim Y.K., Jeong G.H. Personality classification experiment by applying k-means clustering. *International Journal of Emerging. Technologies in Learning*. 2020; № 15 (16): 162–177.
3. Clayson D., Sheffet M. Personality and the student evaluation of teaching. *Journal of Marketing Education.* 2006; № 28 (2): 149–160.
4. Баротова Г.Ю. Педагог – это не просто, а высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. *Вестник педагогического университета.* 2021; № 5-6 (9-10): 33–38.
5. Барышников Н.В. *Профессиональная межкультурная коммуникация*. Пятигорск: ПГЛУ, 2010.
6. Corder S. “Language-learner language”. *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House, 1978: 71–93.
7. Poulisse N. Problems and solutions in the classification of compensatory strategies. *Second Language Research*. 1987; № 3 (2): 141–153.
8. Costa P.T., McCrae R.R. Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences.* 1992; № 13 (6): 653–665.
9. Kim L.E., Dar-Nimrod I., MacCann C. Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology.* 2018; № 110 (3): 309–323.
10. MacIntyre P.D., Ross J., Talbot K., Mercer S., Gregersen T., Banga C.A. Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System.* 2019; № 82 (1): 26–38.
11. Rajabi M., Ghezelsefloo M. The Relationship between Job Stress and Job-related Affective Well-Being among English Language Teachers: The Moderating Role of Self-Compassion. *Iranian Journal of English. Academic Purposes*. 2020; № 9 (1): 95–105.
12. Khalilzadeh S., Khodi A. Teachers’ personality traits and students’ motivation: A structural equation modeling analysis. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues.* 2021; № 40 (4): 1635–1650.
13. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. *Педагогическое творчество*. Москва: Педагогика, 1990.
14. Галактионова О.С. Использование коммуникативных стратегий в речи русскоговорящих коммуникантов на английском языке. *Иностранные языки в высшей школе*. 2008; № 6 (102): 101–109.
15. Ehrman M., Oxford R. Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal.* 1990; № 74 (3): 311–327.
16. Safranj J., Gojkov-Raji´c A. The role of personality traits in the choice and use of language learning strategies. *Drustvena Istrazivanja*. 2019; № 28 (4): 691–709.
17. Farizah A.N. Oral communication strategies employed by students of international classes at state polytechnic of Malang among different personality types. *English Language Teaching and Learning*. 2021; № 10 (2): 1–18.
18. Восковская А.С., Карпова Т.А. К вопросу о психологии обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 3 (1): 44–51.
19. Восковская А.С. Реализация принципов позитивной психологии в процессе изучения и преподавания иностранного языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 326–329.

References

1. Costa P.T., McCrae R., Kay G. Person, places, and personality: Career assessment using the revised NEO personality inventory. *Journal of Career Assessment*. 1995; № 3 (2): 123-139.
2. Talasbek A., Serek A., Zhaparov M., Yoo S.M., Kim Y.K., Jeong G.H. Personality classification experiment by applying k-means clustering. *International Journal of Emerging. Technologies in Learning*. 2020; № 15 (16): 162-177.
3. Clayson D., Sheffet M. Personality and the student evaluation of teaching. *Journal of Marketing Education.* 2006; № 28 (2): 149-160.
4. Barotova G.Yu. Pedagog – `eto ne prosto, a vysokaya missiya sotvoreniya lichnosti, utverzhdeniya cheloveka v cheloveke. *Vestnik pedagogicheskogo universiteta.* 2021; № 5-6 (9-10): 33-38.
5. Baryshnikov N.V. *Professional'naya mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Pyatigorsk: PGLU, 2010.
6. Corder S. “Language-learner language”. *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House, 1978: 71-93.
7. Poulisse N. Problems and solutions in the classification of compensatory strategies. *Second Language Research*. 1987; № 3 (2): 141-153.
8. Costa P.T., McCrae R.R. Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences.* 1992; № 13 (6): 653-665.
9. Kim L.E., Dar-Nimrod I., MacCann C. Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology.* 2018; № 110 (3): 309-323.

10. MacIntyre P.D., Ross J., Talbot K., Mercer S., Gregersen T., Banga C.A. Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System.* 2019; № 82 (1): 26-38.
11. Rajabi M., Ghezelsefloo M. The Relationship between Job Stress and Job-related Affective Well-Being among English Language Teachers: The Moderating Role of Self-Compassion. *Iranian Journal of English. Academic Purposes*. 2020; № 9 (1): 95-105.
12. Khalilzadeh S., Khodi A. Teachers' personality traits and students' motivation: A structural equation modeling analysis. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues.* 2021; № 40 (4): 1635-1650.
13. Kan-Kalik V.A., Nikandrov N.D. *Pedagogicheskoe tvorchestvo*. Moskva: Pedagogika, 1990.
14. Galaktionova O.S. Ispol'zovanie kommunikativnyh strategij v rechi russkogovoryaschih kommunikantov na anglijskom yazyke. *Inostrannye yazyki v vysshej shkole*. 2008; № 6 (102): 101-109.
15. Ehrman M., Oxford R. Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal.* 1990; № 74 (3): 311-327.
16. Safranj J., Gojkov-Raji´c A. The role of personality traits in the choice and use of language learning strategies. *Drustvena Istrazivanja*. 2019; № 28 (4): 691-709.
17. Farizah A.N. Oral communication strategies employed by students of international classes at state polytechnic of Malang among different personality types. *English Language Teaching and Learning*. 2021; № 10 (2): 1-18.
18. Voskovskaya A.S., Karpova T.A. K voprosu o psihologii obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2020; № 3 (1): 44-51.
19. Voskovskaya A.S. Realizaciya principov pozitivnoj psihologii v processe izucheniya i prepodavaniya inostrannogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 326-329.

Статья поступила в редакцию 13.10.25

УДК 378.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-59-63

***Fedotova N.L.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: n.fedotova@spbu.ru*
***Chirkova E.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Saint Petersburg University of Architecture and Civil Engineering (Saint Petersburg, Russia), E-mail: chirkoff@rambler.ru*
***Zorina E.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Saint Petersburg University of Management Technologies and Economics (Saint Petersburg, Russia), E-mail: zorinaem@bk.ru*

OPTIMIZATION OF THE HUMANITIES CYCLE PRIMARY STAGE AT UNIVERSITY. The article reveals a problem of increasing student engagement at the initial stage of English language classes. The objective of the study is the theoretical substantiation and development of a structural and functional model for optimizing the primary stage of the humanities cycle at the university. The approaches of Russian and foreign methodologists to designing the beginning of a lesson are analyzed, didactic and psychological barriers are systematized. The scientific novelty lies in the creation of the author's model that integrates didactic, motivational and communicative aspects, and in the development of a classification of techniques – "engagement triggers" (provocative question, visual hook, mini-voting, case, etc.). Examples of the use of these techniques in teaching the disciplines "Fundamentals of Russian Government," "English," "Russian as a foreign language" are given. The choice of disciplines is determined by their important role not only for mastering the specialty, but also for the formation of intercultural competence in a foreign language. The practical significance of the research lies in the fact that the proposed model of organizing the beginning of employment and the system of techniques can be used by teachers to increase the effectiveness of the educational process.

Key words: **teaching methodology, humanities, primary stage of class, triggers, pedagogical cues, optimization, engagement, motivation**

***Н.Л. Федотова**, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: n.fedotova@spbu.ru*
***Е.И. Чиркова**, д-р пед. наук, проф., Санкт-Петербургский архитектурно-строительный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: chirkoff@rambler.ru*
***Е.М. Зорина**, канд. пед. наук, доц. Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, г. Санкт-Петербург, E-mail: zorinaem@bk.ru*

ОПТИМИЗАЦИЯ ПЕРВИЧНОГО ЭТАПА ЗАНЯТИЯ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В ВУЗЕ

Статья посвящена проблеме повышения вовлеченности студентов на начальном этапе занятия по английскому языку. Основная задача исследования – теоретическое обоснование и разработка структурно-функциональной модели оптимизации первичного этапа занятия гуманитарного цикла в вузе. Проанализированы подходы российских и зарубежных методистов к проектированию начала занятия, систематизированы дидактические и психологические барьеры. Научная новизна заключается в создании авторской модели, интегрирующей дидактические, мотивационные и коммуникативные аспекты, и в разработке классификации приемов-«триггеров вовлеченности» (провокационный вопрос, визуальный крючок, мини-голосование, кейс и др.). Приведены примеры использования данных приемов при обучении дисциплинам «Основы российской государственности», «Английский язык», «Русский как иностранный». Выбор дисциплин обусловлен их важной ролью не только для освоения специальности, но и для формирования межкультурной компетентности на иностранном языке. Практическая значимость исследования состоит в том, что предлагаемая модель организации начала занятия и система приемов могут использоваться преподавателями для повышения эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: **методика преподавания, гуманитарные дисциплины, первичный этап занятия, триггеры, педагогические опоры, оптимизация, вовлеченность, мотивация**

В условиях трансформации высшего образования, характеризующейся переходом к интерактивным моделям обучения, цифровизацией образовательной среды и увеличением информационной нагрузки на студентов, повышаются требования к эффективности каждой дидактической единицы учебного процесса. Особую значимость приобретает начальный этап занятия – организационно-мотивационный компонент, когда формируется настрой студентов, стимулируется их вовлеченность в когнитивно-исследовательский процесс и закладывается надежная база для усвоения нового материала.

Наиболее острой является проблема пассивности обучающихся при изучении дисциплин гуманитарного цикла («Основы российской государственности» (ОРГ), «Английский язык», «Английский язык для специальных целей», «Русский язык как иностранный» (РКИ)), где ключевую роль играют «гибкие» навыки: коммуникация, коллаборация, креативность и критическое мышление, а также умение аргументированно вести диалог и личностно осмыслять информацию [1]. Традиционные подходы к началу лекции или практического занятия (формальное объявление темы и повторение пройденного материала) зачастую не отвечают современным вызовам и не способны преодолеть когнитивные барьеры, которые вызваны клиповым мышлением и цифровым отвлечением обучающихся. В связи с этим возникает объективная необходимость в переосмыслении вводной части занятия с целью активизации учебных действий студентов.

Проблема оптимизации образовательного процесса и повышения мотивации обучающихся является предметом изучения в российской и зарубежной педагогике и методике.

Теоретические основы активных методов обучения и принципов педагогического дизайна заложены в трудах Л.С. Выготского (теория зоны ближайшего развития) [2], А.Н. Леонтьева (теория деятельности) [3], Дж. Дьюи (learning by doing) [4], Д.А. Колба (теория эксперимента в обучении) [5].

Вопросам мотивации и вовлечения студентов в учебный процесс посвящены работы А.К. Марковой, Т.А. Матис и Ю.М. Орлова [6], Э. Деси и Р. Райана (теория самодетерминации – Self-Determination Theory) [7].

Одним из методических приемов для организации начала занятия являются «крючки» (hooks) или триггеры, направленные на привлечение внимания студентов и пробуждение у них интереса к изучению новой темы. Эти приемы обеспечивают повышение мотивации, активизацию фоновых знаний и создают положительный настрой для усвоения учебного материала.

Американские методисты Л.О. Ричардс и Г.Дж. Бредфельдт предложили структуру урока «Hook, Book, Look, Took (HBLT)» [8] для обучения детей английскому языку, где hook («крючок») – увлекательный вводный элемент, стимулирующий внимание и интерес обучающихся. Эта структура была адаптирована другими исследователями, которые подчеркивали важность использования коммуникативных и мотивационных приемов в начале урока [9; 10].

Однако несмотря на значительное количество исследований, посвященных общим принципам педагогики и частным методикам, наблюдается дефицит работ, систематизирующих и адаптирующих эти подходы к первичному этапу занятия по гуманитарным дисциплинам в вузе. Большинство исследований носят либо общеметодический характер, либо ориентированы на школьное или только иноязычное образование. Это приводит к противоречию между наличием теоретико-методологического аппарата педагогики и недостатком структурированных, практико-ориентированных моделей его применения для оптимизации начала занятия гуманитарного профиля.

Цель настоящего исследования – теоретическое обоснование структурно-функциональной модели оптимизации первичного этапа занятия гуманитарного цикла в вузе.

Объектом исследования выступает процесс обучения гуманитарным дисциплинам в высшем учебном заведении.

Предмет исследования – организационно-методические аспекты проектирования и проведения первичного этапа (начала) учебного занятия.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1) проанализировать существующие российские и зарубежные подходы к проектированию начального этапа учебного занятия по разным дисциплинам;

2) выявить и охарактеризовать ключевые дидактические, психологические и организационные барьеры, снижающие эффективность начала занятия;

3) систематизировать и классифицировать методы и приемы активизации учебной деятельности, применимые на первичном этапе занятия гуманитарного цикла;

4) разработать структурно-функциональную модель оптимизации первичного этапа занятия, включающую целевой, содержательный, организационный и оценочный компоненты.

Научная новизна работы заключается в том, что:

– систематизированы и дополнены принципы конструирования начала занятия с учетом специфики гуманитарных дисциплин, предусмотренных учебной программой вуза;

– разработана и научно обоснована авторская структурно-функциональная модель оптимизации первичного этапа занятия, интегрирующая дидактические, мотивационные и коммуникативные аспекты;

– предложена классификация приемов («триггеров вовлеченности») для старта занятия, основанных на доминирующем канале восприятия и целевой установке.

Теоретическая значимость исследования состоит в углублении теоретических представлений о дидактических возможностях первичного этапа занятия по гуманитарным дисциплинам.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная модель и предложенный комплекс методических приемов и педагогических опор могут быть непосредственно использованы преподавателями вузов для повышения эффективности учебных занятий.

Организация занятия гуманитарного цикла – это сложный и многогранный процесс, состоящий из четко выстроенной структуры, обеспечивающей максимальную эффективность речемыслительной деятельности обучающихся. В основе успешного занятия лежит методически обоснованное планирование, которое включает в себя несколько этапов: вводная часть (начало), основная часть (ознакомление с новым материалом, тренинг и закрепление материала) и заключительная часть (рефлексия и домашнее задание).

Важность первичного этапа занятия заключается в том, что он:

– активизирует языковые навыки и речевые умения и способствует вовлечению всех обучающихся в работу с самого начала, снимая психологическое напряжение;

– способствует формированию партнерских отношений в группе, создавая атмосферу доверия и заинтересованности (навыки социального взаимодействия);

– помогает актуализировать ранее изученный материал или подготовить почву для темы занятия, способствуя лучшему усвоению новых знаний, навыков и умений.

Именно на первичном этапе устанавливается позитивный психологический настрой, активизируется внимание студентов и формируется их учебная мотивация.

В данном исследовании мы рассмотрим начало занятия для трех дисциплин гуманитарного цикла: «Основы российской государственности», «Английский для специальных целей», «Русский язык как иностранный».

Разумеется, каждая дисциплина обладает уникальным набором методических приемов, но они составляют лишь 15% от универсальных педагогических инструментов, которые могут использоваться на занятиях по любой дисциплине гуманитарного цикла, где важна коммуникация и взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Для обозначения начала занятия, связанного с говорением и сопутствующим развитием других умений, воспользуемся термином «триггер» (вместо warm-up/lead-in). С нашей точки зрения, именно этот термин наиболее точно и полно отражает универсальность инструмента для запуска учебного процесса.

Впервые блок предтекстовых заданий появился в учебниках по иностранному языку, выпущенных британскими издательствами. Сейчас такие «крючки» (hooks), предполагающие рассуждение и выражение собственной позиции относительно изучаемой темы, стали широко использоваться как в российских учебниках, так и в методике преподавания различных гуманитарных предметов.

Триггер подготавливает студентов и настраивает их на продуктивную работу, создает мотивирующую основу и облегчает усвоение материала. Разнообразные упражнения для начального этапа занятия должны быть живыми и интересными, а также задавать определенный темп и тон. После блока «Разминка» (Warm-up/Lead-in), рассчитанного на первые 10–15 минут, следует этап активного усвоения новых знаний и развития навыков и умений в разных видах речевой деятельности. В заключительной части занятия предлагаются задания для закрепления полученной информации и контроля (обратная связь), что обеспечивает долговременное сохранение результатов обучения.

Таким образом, разминка с триггерами является не просто началом занятия, а фундаментом всего учебного процесса, поскольку предоставляет обучающимся возможность максимально проявить свои способности и сохранять устойчивую мотивацию к обучению.

Оптимизированный первичный этап выполняет несколько взаимосвязанных функций:

– *Мотивационно-стимулирующая*. Пробуждение интереса к теме, создание положительного эмоционального настроя и «когнитивного диссонанса», побуждающего к размышлению, а также осознание личностной значимости предстоящей деятельности.

– *Коммуникативная*. Немедленное вовлечение студентов в коммуникативную деятельность в ходе обсуждения проблемных вопросов и актуальных событий, обращение к личному опыту.

– *Актуализирующая*. Введение студентов в проблемное поле темы, активизация уже известных лексико-грамматических структур и актуализация фактов, значимых для усвоения нового материала.

– *Целеполагающая*. Совместное со студентами формулирование не только темы, но и конкретных целей и задач занятия, благодаря чему формируется осознанное отношение к учебному процессу и развивается чувство ответственности за результат.

Следует отметить, что современные российские учебники по иностранным языкам:

– обеспечивают обильную тренировку для развития умений во всех видах речевой деятельности;

– имеют качественные иллюстрации, удобный для чтения шрифт, логичную структуру и раздел «Повторение»;

– содержат аудио- и видеоматериалы, методические пособия для преподавателя, подробные инструкции и рекомендации по адаптации уроков под разные группы;

– позволяют преподавателям использовать собственные материалы, модифицировать упражнения и видоизменять программу;

– учитывают требования образовательных стандартов.

Такие средства обучения, как мультимедийные ресурсы, онлайн-платформы и мультимодальные тексты, значительно повышают заинтересованность студентов и помогают формированию реальных коммуникативных навыков. Кроме того, визуальный материал облегчает восприятие информации, так как мозг человека лучше и быстрее обрабатывает изображения, схемы, графики и диаграммы, чем текстовую информацию. Визуализация создаёт целостное и структурированное представление изучаемого материала. Вместо разрозненных фрагментов информации визуальные элементы помогают увидеть взаимосвязи и логику предмета, что способствует более глубокому пониманию и усвоению учебного материала [11]. Так, инфографика, диаграммы и тематические карты помогают систематизировать знания и ускоряют процесс их интеграции в уже имеющуюся базу. Визуализация стимулирует интерес и мотивацию к учебе. Яркие и информативные изображения поддерживают внимание и эмоциональный отклик, что способствует активному вовлечению в процесс обучения и лучшему закреплению материала в долговременной памяти.

Например, обратимся к учебнику «Английский язык для гостеприимства» [12]. В разделе Lead-in дано 5 заданий, два из которых связаны с наглядностью: сначала студенты отвечают на вопросы по рисункам, а потом устанавливают соответствие терминов и изображений. А для визуализации материала по дисциплине «ОРГ» Е.М Зорина использует короткие фильмы с сайта znanierussia.ru, где в аннотации и в самом видео предлагаются вопросы для вовлечения студентов в тему.

В статье «How to Create Effective Lesson Hooks: Tips and Examples» на платформе Khan Academy А. Вайс подчеркивает, что успешный «крючок» (триггер) должен быть коротким, современным и вызывать живой интерес (например, загадки, провокационные вопросы, визуальные материалы и аудиоэффекты), что активизирует когнитивную деятельность студентов [13]. Автор дает следующие советы:

– будьте актуальны: убедитесь, что материал непосредственно связан с темой занятия;

– будьте интересны: предложите привлекательную завязку;

– задавайте провокационные вопросы: активизируйте мышление обучающихся, ставьте интригующие вопросы, чтобы пробудить любопытство и желание узнать больше;

– используйте примеры из реальной жизни: покажите, как материал занятия применим к действительности;

– добавьте юмора: это окажет существенную помощь в создании веселой и непринужденной атмосферы на занятии;

– приглашайте докладчиков: привлекайте экспертов или людей с интересным опытом, связанным с темой, потому что возможность услышать другую точку зрения может сделать занятие более интересным;

– используйте наглядность: изображения, видео или инфографику;

– поставьте проблемную задачу: предложите кейс или головоломку, требующую критического мышления и активного участия в занятии.

Рассмотрим более подробно варианты триггеров и методический эффект от их применения.

1. Провокационный вопрос/вопрос-антитеза (триггер критического мышления)

Дисциплина «ОРГ»: *Если бы вы объясняли иностранцу, почему Россия – не просто страна, а целая цивилизация, с чего бы вы начали? С ее размеров? С истории? С культуры? Или с того, что здесь одновременно уживаются 190 народов, сосуществуют православие и буддизм, сочетаются арктические льды и кавказские горы?*

Является ли Россия просто государством в привычном западном понимании этого слова? Или ее масштабы, разнообразие и историческая судьба заставляют нас искать для ее определения совсем иную категорию – категорию цивилизации?

Дисциплина «Английский язык»: *Have you ever stayed in a hotel that felt more like a prison than a paradise? Or maybe you've dreamed of checking into a treehouse, an ice palace, or even a converted airplane? Today we'll learn how to describe – and choose – the right type of hotel for any traveler… and for any career in hospitality.*

Дисциплина «РКИ»: *Мы живем в эпоху Интернета и мобильных телефонов, благодаря чему можно преодолевать любые расстояния, узнавать новое и делиться опытом. Общение помогает нам расширять кругозор, учиться, работать, сотрудничать и т. д. Это с одной стороны. А с другой?*

Методический эффект триггера: активизирует личный опыт; создает ситуацию «недоговоренности»; вызывает эмоциональную реакцию; подталкивает к поиску определения понятия; указывает на практическую пользу; сводит к минимуму назидательность; сразу вовлекает аудиторию в совместное исследование; развивает аналитические способности.

2. Контрастный (исторический) факт (триггер удивления)

Дисциплина «ОРГ»: *В 1991 году многие западные политологи писали: «Россия исчезла как великая держава». А уже в 2023 году ООН, ЮНЕСКО и даже китайские исследователи называют Россию не просто государством, а государством-цивилизацией – особой формой исторического бытия. Как так получилось? Почему Россия не «растворилась» в глобальном мире?*

Дисциплина «Английский язык»: *Did you know there are over 30 official categories of hotels recognized by international hospitality associations – from 'capsule hotels' in Tokyo to 'underwater suites' in the Maldives? And if you can't name them in English, you might miss your dream job in global tourism.*

Дисциплина «РКИ»: *До революции 1917 года в России считалось, что 8 детей в семье – это очень мало (норма – 12-14 детей). Сейчас многодетной называют семью, если в ней больше 3-х детей. Как Вы думаете, сколько детей должно быть в современной семье? Почему?*

Методический эффект триггера: приводит к когнитивному диссонансу между стереотипом и реальностью; пробуждает интерес к историческим фактам; вызывает удивление; расширяет фоновые знания.

3. Цитата-загадка/ «Угадай по описанию»/ Историческая параллель: диалог с прошлым (триггер интерпретации)

Дисциплина «ОРГ»: *Философ Николай Бердяев писал: «Россия – не страна, а космическое явление». Как вы думаете, что Бердяев имел в виду? Это художественный образ или глубокая философская истина о природе российской государственности?*

«Россия – целый отдельный мир, покоящийся на своих собственных основаниях, не подлежащий суду по европейским критериям». Это написал русский мыслитель Константин Леонтьев еще в XIX веке. Что имел в виду Леонтьев под «особыми основаниями»? Какие из этих оснований, с вашей точки зрения, сохранились и сегодня, а какие изменились? Можем ли мы сейчас в XXI веке сказать о России то же самое?

Дисциплина «Английский язык»: *I'll read a short description in English – you guess the type of a hotel. Ready? 'Small, stylish, often in a historic building, with personalized service and no more than 50 rooms.' … That's a boutique hotel! Today you'll master these descriptions – because in international hospitality, words are your tools.*

Дисциплина «РКИ»: *В Российской империи был лозунг «Православие. Самодержавие. Народность». В СССР – «Пролетарии всех стран, соединяйтесь». Что бы вы написали на гербе современной России? Обоснуйте свой вариант.*

Методический эффект триггера: активизирует студентов с первой минуты; вводит ключевую лексику через интерактив; создает позитивный, игровой настрой; включает механизмы эмоционально-образного мышления; стимулирует готовность к интерпретации; подводит к идее занятия; обеспечивает «эффект предвосхищения»; показывает глубину и историчность проблемы.

4. Визуальный «крючок» + риторический вопрос (для презентации) или Визуальный ряд + «молчаливое» начало (эмоциональное погружение)

Дисциплина «ОРГ»: (Показ карты мира, где выделена территория России, а рядом надпись: «1/8 суши. 11 часовых поясов. 100+ языков. 1 цивилизация»). Вопрос: *Может ли одна страна быть целой цивилизацией? И если да, то что делает Россию не просто государством на карте, а миром в себе?*

Дисциплина «Английский язык»: (Показ 3–4 контрастных изображений: люкс-отель в Дубае, хостел в Берлине, эко-лодж в Коста-Рике, мотель у трассы в США). Question: *These are all 'hotels' – but would you use the same words to describe them to a client? Today we'll learn the precise English terms that distinguish them… and why it matters in your career.*

Дисциплина «РКИ»: *Посмотрите мем (рис. 1) и скажите, к каким проблемам приводит зависимость от компьютера и мобильных устройств. Как можно решить эти проблемы.*



Рис. 1. Мем (триггер «визуальный крючок»)

Методический эффект триггера: задействует визуальный канал (принцип «лучше один раз увидеть»); создает разные образы; способствует осознанию значимости темы; обладает мнемоническим эффектом; предполагает использование разнообразной лексики.

5. Личностно ориентированный крючок (триггер самоидентификации)

Дисциплина «ОРГ»: *Представьте: вы приехали в другую страну жить и работать. Вас спрашивают: «К какой культуре вы принадлежите?» Вы отвечаете: «К русской». А вам говорят: «Но вы же не из Европы и не из Азии… Вы откуда?» Что вы скажете?*

Дисциплина «Английский язык»: *Close your eyes for 10 seconds. Imagine you're on your dream vacation. Where are you? What does your perfect place to stay look like? Is it a luxury resort, a cozy B&B, a backpacker hostel, or maybe a glamping tent under the stars? Now open your eyes. That choice says a lot about who you are – your values, your budget, your travel style… and soon, your professional language. Today, you'll learn how to describe your ideal hotel – and any guest's – in fluent, professional English.*

Дисциплина «РКИ»: *Назовите по 5 привычек русских и представителей Вашей культуры. Что Вас удивляет в русских? Какие привычки русских для Вас неприемлемы?*

Методический эффект триггера: запускает механизм рефлексии о собственной идентичности; придает теме личностную значимость; связывает тему с личным опытом и самоидентификацией; создает эмоциональную привязку к используемой лексике.

6. Парадокс современности (триггер актуальности)

Дисциплина «ОРГ»: *Сейчас Россия под санкциями, в изоляции, в конфликте с Западом. И в то же время все больше стран Азии, Африки и Латинской Америки называют ее центром альтернативной цивилизационной модели. Почему именно сейчас идея «Россия – государство-цивилизация» становится особенно важной?*

Дисциплина «Английский язык»: *Right now, the global hospitality industry is facing a paradox: travelers want authentic, local, sustainable experiences – but they also expect 5-star comfort, Wi-Fi. How can one hotel be both eco-friendly and ultra-luxurious? A 'boutique' and 'chain' at the same time? Today we'll decode the new language of hotel types that reflects this shift – because if you can't name it in English, you can't sell it, manage it, or review it.*

Дисциплина «РКИ»: *В 2023 году в мире было около 4,66 миллиарда активных пользователей Интернета, что составляет около 60% населения Земли. А по данным ООН, в 2020 году в мире было около 3,6 миллиарда человек (46% населения Земли) без доступа к чистой воде и нормальным санитарным условиям. Что это означает? Чем можно объяснить такой парадокс?*

Методический эффект триггера: связывает историческую категорию с текущими политическими событиями; демонстрирует практическую значимость понятия; показывает, что классификация – не статичная схема, а динамичный, современный дискурс, связанный с трендами; подчеркивает необходимость точной терминологии в реальных профессиональных ситуациях; развивает аналитические умения.

7. Мини-голосование «Да/Нет» (интерактивный триггер)

Дисциплина «ОРГ»: *Поднимите руку те, кто считает, что Россия – это просто одна из стран мира, как Германия или Бразилия. А теперь те, кто полагает, что Россия – это нечто большее: особый мир, особая цивилизация? … Интересно. Сегодня мы попробуем понять, почему даже в Концепции внешней политики РФ 2023 года сказано: «Российская цивилизация обладает собственной системой ценностей».*

Дисциплина «Английский язык»: *Quick poll! Raise your hand if you think a hostel is just a cheap place for students. Now raise your hand if you know that some hostels in Berlin or Lisbon have rooftop bars, private pods, and concierge service –*

and are booked months in advance! Interesting… So maybe 'hostel' doesn't mean what we think it means? Today we'll learn how English hotel categories can be misleading – and how to use the right terms to avoid confusion in international hospitality.

Дисциплина «РКИ»: *Поднимите руку те, кто считает, что скоро роботы заменят человека во всех областях жизни. А теперь те, кто думает, что в будущем человек и роботы будут работать вместе. Аргументируйте свой ответ, приведите примеры.*

Методический эффект триггера: вовлеченность через физическое действие (поднятие руки); формулирование позиции, которую студент защищает или пересматривает в ходе обсуждения; разрушение стереотипов и когнитивный диссонанс, повышающий мотивацию к обучению.

8. «Ключевой концепт» через проблему (триггер кейс)

Дисциплина «ОРГ»: *В прошлом году в соцсетях активно обсуждали новость о строительстве железной дороги и газопровода в Сибири / на Дальнем Востоке. Комментарии были самые разные: от «это экономически нецелесообразно» до «это национальный проект века». Постарайтесь ответить на вопрос: «Чем руководствуется Россия, осваивая такие гигантские, малозаселенные и экономически затратные территории? Логикой государства, которое считает деньги, или логикой цивилизации, которая мыслит категориями столетий, обеспечивая свой суверенитет, целостность и уникальность»?*

Дисциплина «Английский язык»: *You're a front desk manager at a 4-star hotel in St. Petersburg. A guest from Canada calls in English, frustrated: 'I booked a "family room" online, but when I arrived, it was just two single beds! I expected a suite with a kids' area – like in Canada!' You realize: the problem isn't the room – it's the terminology. In Russia, 'family room' often means 'two beds'. In North America, it often means 'a spacious room with a sofa bed, crib, and play corner'. Today, you'll learn the international English terms for hotel room types and categories – so you can prevent misunderstandings, avoid bad reviews, and provide truly professional service.*

Дисциплина «РКИ»: *Городской фермер – это профессия, которая сейчас популярна в США, Японии, Сингапуре. На крыше домов создают огороды и сады. Назовите причины такой новации. Скажите, каковы плюсы и минусы такого использования жилых домов?*

Методический эффект триггера: доказывает практическую значимость обсуждаемой темы; демонстрирует связь теории с реальными проблемами; развивает навыки межкультурной коммуникации; подчеркивает важность адекватного использования профессиональных терминов. Такой кейс-триггер особенно эффективен на первом занятии по изучаемой теме: он отвечает на главный вопрос студента: «А зачем мне это нужно знать?».

Необходимо выбирать триггер в зависимости от настроя аудитории, формата занятия (лекция, семинар, дискуссия) и дидактической задачи. После «крючка» обязательно дается 30–60 секунд на размышление или на короткий обмен мнениями в парах. Должна быть эксплицирована связь с учебной целью, которая проходит красной нитью через все занятие. Кроме того, при выборе триггера значимы такие его характеристики, как интерактивность, мультидисциплинарность, актуальность и отказ от декларативности.

Все описанные триггеры можно рассматривать как педагогические опоры, служащие эффективным средством организации образовательного процесса и повышения его результативности. Педагогические опоры выполняют функцию ориентиров и вспомогательных структур, которые позволяют студентам сосредоточить внимание на ключевых аспектах учебного материала, устраняя тем самым неопределенность и облегчая процесс усвоения знаний [14].

С помощью «Таблицы педагогических опор», предложенной Е.М. Зориной [15], можно систематизировать учебный материал и моделировать единое поле ориентиров для обучающихся, чтобы они лучше разбирались в содержании предмета и создавали внутренние смысловые модели изучаемого материала [16].

Таким образом, педагогические опоры представляют собой систематизированные средства визуализации и структурирования учебного материала, способствующие более эффективному усвоению и закреплению знаний. Их использование повышает качество образовательного процесса, делает обучение более доступным и мотивирующим, что особенно актуально в современных условиях цифровизации образования и реализации компетентностного подхода.

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что целенаправленная оптимизация первичного этапа занятия является ключевым фактором повышения эффективности образовательного процесса по дисциплинам гуманитарного цикла в вузе.

В ходе работы был осуществлен сравнительный анализ существующих российских и зарубежных подходов к проектированию начального этапа учебного занятия, что позволило выявить и систематизировать основные дидактические и психологические барьеры. В результате была разработана и теоретически обоснована авторская структурно-функциональная модель оптимизации, интегрирующая целевой, содержательный, организационный и оценочный компоненты. Ее ядро составляет комплекс взаимосвязанных функций: мотивационно-стимулирующей, коммуникативной, актуализирующей и целеполагающей.

Классификация приемов-«триггеров вовлеченности» (провокационный вопрос, контрастный факт, визуальный крючок, личностно ориентированный крючок, мини-голосование, кейс и др.) основана на доминирующем канале восприятия и целевой дидактической задаче. Апробация данных приемов на материале конкретных дисциплин («Основы российской государственности», «Английский язык для специальных целей», «Русский язык как иностранный») продемонстрировала их высокий методический потенциал для создания проблемных ситуаций, активизации критического мышления и формирования личностной значимости изучаемого материала.

Результаты работы расширяют научные знания в области методики преподавания гуманитарных дисциплин в высшей школе, вносят определенный вклад в развитие теорий мотивации и педагогического дизайна применительно к конкретному элементу учебного процесса.

Разработанная модель и система методических приемов представляют собой готовый инструментарий для преподавателя. Их внедрение в образовательную практику позволит трансформировать первичный этап из формального элемента в мощный стартовый механизм, запускающий продуктивную учебную деятельность и обеспечивающий устойчивую мотивацию студентов на протяжении всего занятия.

Перспективы дальнейших исследований видятся в экспериментальной проверке эффективности предложенной модели, а также в разработке цифровых педагогических конструкторов на ее основе (в том числе и с помощью искусственного интеллекта), которые облегчают проектирование и вариативное использование «триггеров вовлеченности» в зависимости от конкретной аудитории и дисциплины.

Библиографический список

1. Баграмова Н.В., Федотова Н.Л., Пантелеева Л.В., Ведерникова М.А. Роль критического мышления в повышении эффективности обучения студентов в современном университете. *Научное мнение*. 2024; № 1-2: 35–40. DOI: 10.25807/22224378_2024_1-2_35
2. Выготский Л.С. Проблемы психики. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика, 1983; Т. 3.
3. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл: Академия, 2005.
4. Dewey J. *The School and Society*. Available at: http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey-1907/Dewey-1907-toc.html
5. Kolb D.A. *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Pearson Education, 2014.
6. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов Ю.М. *Формирование мотивации учения*: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1990.
7. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000; № 55 (1): 68–78. Available at: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
8. Richards L.O., Bredfeldt G.J. *Creative Bible Teaching*. Chicago: Moody Publishers, 1998.
9. Tedjaatmadja H.M., Renandya W.A. Teaching English to Young Learners: Hook, Book, Look, Took. *Modern English Teacher*. 2012; Vol. 21, № 4: 58–61.
10. Richards J.S., Rodgers T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2001.
11. Зорина Е.М., Чиркова Е.И. Система визуальных образов в образовательном пространстве. *Евразийский союз ученых*. 2017; № 3-2 (36): 21–25.
12. Фадеева А.Б. *Английский язык для гостеприимства. Модуль 2: Гостиничный бизнес (English for Hospitality. Module 2: The Hotel Business)*: учебное пособие. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2021.
13. Weiss A. *How to Create Effective Lesson Hooks: Tips and Examples*. Available at: https://blog.khanacademy.org/how-to-create-effective-lesson-hooks-tips-khanmigo-kt/
14. Чиркова Е.И., Зорина Е.М. Использование смешанных опор в смешанном обучении. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2017; № 4 (77): 355–361.
15. Зорина Е.М. *Магия методики. Преподавание с помощью Таблицы педагогических опор*. Санкт-Петербург: ООО «Реноме», 2019.
16. Зорина Е.М. Модели обучения с использованием педагогических опор в условиях цифровизации. *Человек и образование*. 2023; № 1 (74): 178–188. Available at: https://doi.org/10.54884/S181570410025131-9

References

1. Bagramova N.V., Fedotova N.L., Panteleeva L.V., Vedernikova M.A. Rol' kriticheskogo myshleniya v povyshenii `effektivnosti obucheniya studentov v sovremennom universitete. *Nauchnoe mnenie*. 2024; № 1-2: 35-40. DOI: 10.25807/22224378_2024_1-2_35
2. Vygotskij L.S. Problemy psihiki. Sobranie sochinenij: v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1983; T. 3.
3. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Smysl: Akademiya, 2005.
4. Dewey J. *The School and Society*. Available at: http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey-1907/Dewey-1907-toc.html
5. Kolb D.A. *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Pearson Education, 2014.
6. Markova A.K., Matis T.A., Orlov Yu.M. *Formirovanie motivacii ucheniya*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1990.

7. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000; № 55 (1): 68-78. Available at: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
8. Richards L.O., Bredfeldt G.J. *Creative Bible Teaching*. Chicago: Moody Publishers, 1998.
9. Tedjaatmadja H.M., Renandya W.A. Teaching English to Young Learners: Hook, Book, Look, Took. *Modern English Teacher*. 2012; Vol. 21, № 4: 58-61.
10. Richards J.S., Rodgers T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2001.
11. Zorina E.M., Chirkova E.I. Sistema vizual'nyh obrazov v obrazovatel'nom prostranstve. *Evrazijskij soyuz uchenyh*. 2017; № 3-2 (36): 21-25.
12. Fadeeva A.B. *Anglijskij yazyk dlya gostepriimstva. Modul' 2: Gostinichnyj biznes (English for Hospitality. Module 2: The Hotel Business)*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij dom «Delo» RANHiGS, 2021.
13. Weiss A. *How to Create Effective Lesson Hooks: Tips and Examples*. Available at: https://blog.khanacademy.org/how-to-create-effective-lesson-hooks-tips-khanmigo-kt/
14. Chirkova E.I., Zorina E.M. Ispol'zovanie smeshannyh opor v smeshannom obuchenii. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 4 (77): 355-361.
15. Zorina E.M. *Magiya metodiki. Prepodavanie s pomosch'yu Tablicy pedagogicheskih opor*. Sankt-Peterburg: OOO «Renome», 2019.
16. Zorina E.M. Modeli obucheniya s ispol'zovaniem pedagogicheskih opor v usloviyah cifrovizacii. *Chelovek i obrazovanie*. 2023; № 1 (74): 178-188. Available at: https://doi.org/10.54884/S181570410025131-9

Статья поступила в редакцию 14.10.25

УДК 37.01:371 (075) DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-63-65

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

DEVELOPMENT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION AS A STRATEGICALLY IMPORTANT TASK, CONSIDERING THE CURRENT STATE OF THE LABOR MARKET. The paper examines the issues of organizing training in the system of additional professional education related to the rapid development of technologies, including information technologies, and their implementation in production. It is shown that the ongoing changes in the labor market force specialists to constantly improve their educational level, and educational organizations to look for new forms of training and develop new educational products. It has been substantiated that additional professional education has great potential in solving this issue, and it is these structures that can train the necessary specialists for any field of activity and with the necessary competencies in a short time. However, in order for these structures to remain competitive, they also need to change. This should include not only different forms of training (online, classical lessons, mixed forms, the use of modern information technologies, etc.), but also changing the approach to the organization of additional professional education.

Key words: **digitalization, additional professional education, professional retraining, labour market, digital ecosystem, pedagogical technologies**

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

РАЗВИТИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИ ВАЖНАЯ ЗАДАЧА С УЧЕТОМ ТЕКУЩЕГО СОСТОЯНИЯ РЫНКА ТРУДА

В работе рассматриваются вопросы организации обучения в системе дополнительной профессиональной переподготовки, связанные со стремительным развитием технологий, в том числе информационных, и их внедрением в производство. Показано, что происходящие изменения на рынке труда заставляют специалистов постоянно повышать свой образовательный уровень, а образовательные организации – искать новые формы обучения и разрабатывать новые образовательные продукты. Обосновано, что дополнительное профессиональное образование обладает огромным потенциалом в решении этого вопроса, и именно эти структуры способны в короткие сроки подготовить нужных специалистов для любых сфер деятельности и с нужными компетенциями. Но чтобы самим структурам дополнительного профессионального образования оставаться конкурентоспособными, им тоже надо меняться. Речь должна идти не только о разных формах обучения (онлайн-, классические занятия, смешанные формы, использование современных информационных технологий и др.), но и об изменении подхода к организации деятельности дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: **цифровизация, дополнительное профессиональное образование, профессиональная переподготовка, рынок труда, цифровая экосистема, педагогические технологии**

Актуальность выбранной темы объясняется тем, что дополнительное профессиональное образование (ДПО), являясь фактором, способствующим социально-экономическому развитию страны и росту интеллектуального потенциала общества, должно быть гибким как в отношении организации и функционирования таких структур, так и в отношении создаваемого образовательного продукта, отвечающего запросам современного производства.

Целью статьи является обоснование необходимости развития системы ДПО с учётом современных технологических реалий.

Объектом исследования выступает процесс организации системы ДПО в образовательных учреждениях.

Задачи представленной работы охватывают анализ текущего состояния рынка ДПО, обоснование необходимости развития системы ДПО, а также разработка системы улучшения качества организации структур ДПО.

Методами исследования выступили статистический анализ аналитических отчётов и стратегических документов, а также изучение и теоретический анализ научно-методической литературы по организации деятельности дополнительного профессионального образования.

Научная новизна представленной работы заключается в разработке условий создания цифровой экосистемы дополнительного профессионального обучения и повышения квалификации.

Теоретическая значимость выражается в обосновании необходимости оптимизации функционирования образовательной среды дополнительного профессионального образования.

Практическая значимость состоит в разработке условий организации процесса дополнительного профессионального образования в учебных учреждениях.

Основные тренды развития рынка ДПО

Текущее состояние рынка труда является существенным фактором развития дополнительного профессионального образования. Среди основных трендов развития рынка труда на современном этапе является удалённая форма работы и платформенная занятость. Если основным фактором, повлиявшим на переход к удалённой форме работы, стала пандемия COVID-19, то явную популярность она завоевала уже после, когда пришло осознание работодателями её преимуществ, которые воплотились в первую очередь в экономии финансов.

Сегодня актуальна новая гибридная модель занятости, когда часть времени сотрудники работают из дома, а часть – в офисе. Такая форма особенно популярна в сфере информационных технологий, образования и других видов деятельности, где присутствие работника в офисе не имеет особого значения и возможна удаленная работа.

Что касается платформенной занятости, то отметим, что такая форма работы даёт возможность пользоваться знаниями, умениями и навыками незанятого населения (женщин в декретном отпуске, болеющих или нетрудоспособных людей, учащихся, пенсионеров), вовлекая на рынок труда незанятый трудовой ресурс, который не может быть включен в классическую занятость. Эти аспекты отражены в государственных документах и национальных проектах [1; 2].

Среди самых популярных платформ сегодня выделяют Яндекс Услуги, Avito, YouDo и др. Основные услуги, которые доступны через платформенный вариант, – это образовательные услуги, пассажирские и грузовые перевозки, курьерские услуги, а также услуги в сфере ИТ [3; 4].

Другой тенденцией, влияющей на рынок труда, является активная цифровизация, включающая среди прочего и внедрение искусственного интеллекта в разные сферы, в том числе бизнес-процессы, что в целом значительно меняет структуру занятости населения [5–8]. Согласно Волошину Д.Д и Ершовой Т.В., будущее российского рынка ДПО будет определяться рядом тенденций и факторов:

- продолжением роста и цифровизации;
- персонализацией и гибкостью;
- спросом на новые навыки;
- демографическими вызовами и кадровыми потребностями;
- консолидацией рынка EdTech.

Авторы считают, что спрос на ДПО сохранится на высоком уровне, хотя темпы роста рынка могут несколько замедлиться по сравнению с пиковыми значениями периода пандемии. Основным драйвером останется цифровизация, дальнейшее развитие онлайн-платформ, интеграция технологий искусственно-

го интеллекта для персонализации обучения, использование VR/AR-технологий для практической подготовки [5].

С одной стороны, все понимают выгоды от роботизации, которая компенсирует недостаток рабочей силы. Но с другой стороны, все осознают риски, связанные с вытеснением людей, особенно с низкоквалификационных должностей. В этой связи образование в целом и дополнительное профессиональное образование в частности приобретает дополнительный шанс на развитие с целью обеспечения качественной подготовки трудового населения и сохранения баланса между повышением эффективности и сохранением рабочих мест.

Не секрет, что система образования не всегда идёт в ногу с потребностями рынка, что объясняется быстрым технологическим развитием и долгим (минимум 4 года для бакалавриата) периодом обучения. Кроме того, внедрение новых образовательных и профессиональных стандартов, формирование новых типовых программ, материальное, научное и методическое обеспечение реализуется не в одночасье. В этой связи компании в лучшем случае, а в худшем – сами специалисты вынуждены инвестировать в переквалификацию своего персонала, посылая их на различные курсы, тренинги или организовывая (экономя затраты) корпоративное обучение, приглашая педагогов, инструкторов в организацию. В этой связи выходом из создавшегося положения является дальнейшее развитие системы дополнительного профессионального образования и повышения квалификации (ПК), учитывающих актуальные тенденции функционирования рынка труда и включающих в свои программы актуальные практические знания. В целом современное ДПО представляет собой гибкую и практико-ориентированную систему, использующую информационной-коммуникационные и педагогические технологии [6; 7; 8].

Особое значение приобретает именно дистанционная форма обучения, позволяющая экономить время и денежные средства слушателей. Важным моментом является возможность для слушателя выбирать место, время, а также индивидуальную образовательную нагрузку, что особенно актуально, учитывая географию слушателей и разные часовые пояса. В то же время надо отметить, что даже в дистанционном формате практически всегда предусмотрены консультации по видеосвязи с преподавателем, а также другими слушателями курса, что повышает качество подобного формата обучения [9].

Рынок ДПО разнообразен и в ценовом, и в содержательном плане и достаточно быстро реагирует на спрос на рынке труда, предлагая актуальный контент, реальные кейсы, обучение в удобном темпе и формате; доступ к материалу в любое время в течение суток, профессиональное сообщество и, самое главное, востребованные рынком компетенции и документ об образовании за сравнительно короткий срок обучения.

Говоря о тенденциях ДПО, кроме упомянутых выше, следует ещё отметить отношение государства к этому виду образования (Программа «Приоритет 2030, развитие передовых инженерных школ; программа «Кадры» и др.) [10; 11]. Также важен и тот факт, что ДПО представляет собой прекрасную возможность для апробации новых образовательных проектов. И, конечно, необходимо сказать и об имиджевой политике любого вуза. Кроме дополнительной образовательной услуги и дополнительных внебюджетных средств, у вуза есть возможность привлекать лучших опытных экспертов из разных регионов и научных областей, что также повышает престиж вуза.

Создание цифровой экосистемы

По нашему глубокому убеждению, в основе ДПО должна быть заложена чётко разработанная и научно обоснованная цифровая экосистема, где функционируют различные сообщества (педагоги, инструктора, работодатели, слушатели и др.) и элементы, например, цифровые агенты.

Развитие образовательных сред и человеческих возможностей за счёт цифровых агентов и цифровых хранилищ открывают дополнительные возможности для развития этой образовательной среды в условиях широкой цифровизации [8; 12]. Другими словами, речь идёт об использовании человекоориентированных технологий и инструментов, позволяющих обеспечить: эргономичность, системность, актуальность и др., т. е. оптимизировать функционирование образовательной среды. Здесь целесообразно говорить о:

– проектировании образовательных решений;
– интеграции с сервисами информационно-образовательной среды вуза;
– создании новых образовательных платформ и продуктов;
– внедрении передовых (цифровых) технологий обучения;
– развитии цифрового маркетинга;
– прослеживании клиентского пути слушателей ДПО и ПК;
– проведении аналитики и составлении отчётности и др.

Разумеется, решение указанных задач требует повышенного внимания к участникам этих структур, а именно:

– кадровому составу ДПО и ПК (методисты, разработчики программ и др.);
– IT-специалистам, обеспечивающим цифровой блок, включающий как создание цифровой платформы, так и сопровождение слушателя и педагога в процессе реализации образовательной программы;
– специалистам финансового блока и др.

Все участники обязательно должны быть интегрированы в общую политику учебного заведения. В современном учебном заведении цифровая экосистема дополнительного профессионального обучения и повышения квалификации должна включать следующее:

– каталог программ ДПО и ПК по разным направлениям для физических и юридических лиц;
– личный кабинет слушателя, позволяющий ему самостоятельно мониторить процесс прохождения выбранного курса и при необходимости без дополнительной помощи обращаться за педагогической и технической поддержкой;
– кабинет юридического лица, предоставляющий не только правоустанавливающие документы на ведение образовательной деятельности в системе ДПО, но и обеспечивающий юридические консультации слушателям и педагогам, работающим в системе ДПО;
– онлайн-сервисы (оплата, сопровождение и др.);
– пробный курс, отражающий структуру, содержание курса (образец) и процесс осуществления обучения на предложенной образовательной платформе;
– система консультационной поддержки (не только педагогической, но и других вовлечённых в процесс субъектов);
– форумы, конференции, семинары как дополнительная опция;
– система лояльности и др.

Чтобы всё перечисленное выше работало и развивалось недостаточно энтузиазма ответственных за эту форму работы людей. В первую очередь необходимо обеспечить следующее:

– интеграция ДПО в единую систему вуза и формирование единой политики на основе утверждённой стратегии вуза;
– включение в ДПО специалистов информационных технологий, так как цифровизацией должны заниматься профессионалы, и структуры ДПО сами себя оцифровывать не должны;
– разработка и утверждение процедур с учётом специфики ДПО;
– работа горизонтальных и вертикальных цифровых коммуникаций и консолидация информации в различных базах данных;
– описание и сопровождение участников образовательного процесса при работе в цифровых системах;
– мотивирование и обучение персонала работе в условиях цифровизации (платформы LMS, I-Spring и др.);
– мотивирование разработчиков новых образовательных продуктов;
– бизнес-планирование;
– отчётность, мониторинг и др.;
– включение деятельности ДПО в программу развития вуза и архитектуру цифрового университета (самое главное условие!).

Ещё одна важная тенденция в развитии ДПО – это возможность выхода на международные рынки, в первую очередь страны СНГ, и адаптация образовательных продуктов под локальные потребности. Интеграция в этом направлении имеет большие перспективы, и своевременное внимание организаторов ДПО к этому вопросу может значительно повысить его конкурентоспособность.

Аналитики прогнозируют, что рынок ДПО в дистанционном формате будет расти и к 2030 году станет ключевым сегментом российской экономики [3]. Чтобы достичь такого уровня и обеспечить рынок труда высококвалифицированными специалистами, необходимо постоянное внимание к ресурсу ДПО, его развитию и внедрению современных образовательных технологий.

В связи с активным развитием информационных технологий возрастают требования к качеству профессиональной подготовки выпускников учебных заведений. Скорость изменений на производстве и рынке труда, который диктует свои правила, требуя специалистов, обладающих глубокими знаниями, специальными навыками, включая умение работать в новых технологических условиях, актуализирует значимость и актуальность дополнительного профессионального образования.

Роль дополнительного профессионального образования меняется. Из дополнительной образовательной услуги оно превращается в важный ресурс развития и отдельной личности специалиста, и производства в целом. Перед учебными заведениями, предлагающими дополнительное профессиональное образование, ставится задача организовать непрерывное повышение квалификации специалистов и предложить программы обучения, обеспечивающие конкурентоспособность специалиста на рынке труда.

На современном этапе дополнительное профессиональное образование динамично развивается и реагирует на сложные экономические вызовы, нестабильность на рынке труда, научно-технический прогресс и др. Различные вузы, образовательные центры, корпоративные университеты предлагают свои формы подготовки и свои правила, так как функционируют в условиях серьёзной конкуренции. И системы ДПО у всех выстроены по-разному. Возможно, это и хорошо, так как в многообразии есть свои преимущества. Задача каждого отдельного образовательного учреждения – быть готовым к постоянным изменениям, разрабатывая, внедряя и совершенствуя предлагаемые образовательные продукты и формы обучения, чтобы обеспечить успешность функционирования ДПО.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну работы. Считаем, что работа представляет интерес в плане организации работы системы дополнительного профессионального образования и повышения квалификации.

Библиографический список

1. *О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы*. Указ президента от 09.05.2017 № 203. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/?ysclid=lymxgb5wsu335702735
2. *Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации и признании утратившим силу распоряжения Правительства РФ от 02.12.2021 № 3427-р*. Распоряжение Правительства РФ от 18.10.2023 № 2894-р. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_460714/
3. *Анализ рынка дополнительного профессионального образования в России в 2020–2024 гг., прогноз на 2025–2029 гг*. Available at: https://businesstat.ru
4. *Исследование рынка труда и обзор заработных плат*. Россия 2024–2025. Antal Talent, 2024. Available at: https://antaltalent.ru/wp-content/uploads/2024/10/6_Antal-Talent_Job-market-overview_2024-25.pdf
5. Волошин Д.Д., Ершова Т.В. Рынок дополнительного профессионального образования в современной России: состояние, проблемы и перспективы. *Инновации и инвестиции*. 2025; № 5: 424–428.
6. Кирилова Г.И., Власова В.К. *Приоритеты и модели цифровизации педагогического образования*. Казань: Издательство Казанского университета, 2022.
7. Блинов В.И. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. Москва, 2020.
8. Макашина И.И. Цифровизация как фактор развития дополнительного профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (113): 35–38.
9. Макашина И.И., Маричев И.В. *Методолого-теоретические основы становления и развития морского образования в России (историко-педагогический анализ):* монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2020.
10. *Приоритет 2030*. Available at: https://priority2030.ru/analytics
11. *Национальный проект «Кадры»*. Available at: http://government.ru/rugovclassifier/916/events/
12. Зинченко В.О. Цифровизация как приоритетное направление развития дополнительного профессионального образования. *Вестник Луганской академии внутренних дел имени Э.А. Дидоренко*. 2019; № 2 (7): 160–167.

References

1. *O strategii razvitiya informacionnogo obschestva v Rossijskoj Federacii na 2017-2030 gody*. Ukaz prezidenta ot 09.05.2017 № 203. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/?ysclid=lymxgb5wsu335702735
2. *Ob utverzhdenii strategicheskogo napravleniya v oblasti cifrovoj transformacii obrazovaniya, otnosyaschejsya k sfere deyatel'nosti Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii i priznanii utrativshim silu rasporyazheniya Pravitel'stva RF ot 02.12.2021 № 3427-r.* Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 18.10.2023 № 2894-r. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_460714/
3. *Analiz rynka dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v Rossii v 2020-2024 gg., prognoz na 2025-2029 gg*. Available at: https://businesstat.ru
4. *Issledovanie rynka truda i obzor zarabotnyh plat*. Rossiya 2024-2025. Antal Talent, 2024. Available at: https://antaltalent.ru/wp-content/uploads/2024/10/6_Antal-Talent_Job-market-overview_2024-25.pdf
5. Voloshin D.D., Ershova T.V. Rynok dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya v sovremennoj Rossii: sostoyanie, problemy i perspektivy. *Innovacii i investicii*. 2025; № 5: 424-428.
6. Kirilova G.I., Vlasova V.K. *Prioritety i modeli cifrovizacii pedagogicheskogo obrazovaniya*. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2022.
7. Blinov V.I. Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya. Moskva, 2020.
8. Makashina I.I. Cifrovizaciya kak faktor razvitiya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (113): 35-38.
9. Makashina I.I., Marichev I.V. *Metodologo-teoreticheskie osnovy stanovleniya i razvitiya morskogo obrazovaniya v Rossii (istoriko-pedagogicheskij analiz):* monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2020.
10. *Prioritet 2030*. Available at: https://priority2030.ru/analytics
11. *Nacional'nyj proekt «Kadry»*. Available at: http://government.ru/rugovclassifier/916/events/
12. Zinchenko V.O. Cifrovizaciya kak prioritetnoe napravlenie razvitiya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik Luganskoj akademii vnutrennih del imeni `E.A. Didorenko*. 2019; № 2 (7): 160-167.

Статья поступила в редакцию 13.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-65-69

***Petronyuk I.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Saint Petersburg State Agrarian University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: pis25@mail.ru*

INTERGROUP ADAPTATION IN THE IMPLEMENTATION OF NETWORKED ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMS. The article examines the phenomenon of intergroup adaptation as a key factor in the successful implementation of networked programs of additional professional education. The research is based on a comprehensive approach that integrates theoretical analysis of scientific literature, synthesis of pedagogical concepts, and modeling of the adaptation process. The article argues that intergroup adaptation is not a spontaneous process, but rather a purposefully designed pedagogical process. The success of adaptation directly affects the development of shared professional competencies and the creation of a unified educational space in networked programs of additional professional education. The article analyzes the pedagogical conditions and mechanisms of managing adaptation processes between heterogeneous study groups and professional teams in a distributed educational environment. The authors propose practical recommendations for designing a "group design" and applying the principles of quality.

Key words: **intergroup adaptation, network learning, additional professional education, learning group design, professional competencies, pedagogical influence**

***И.С. Петронюк**, канд. пед. наук, Санкт-Петербургский государственный аграрный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: pis25@mail.ru*

МЕЖГРУППОВАЯ АДАПТАЦИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ СЕТЕВЫХ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается феномен межгрупповой адаптации как ключевого фактора успешной реализации сетевых программ дополнительного профессионального образования. В основе исследования лежит комплексный подход, интегрирующий теоретический анализ научной литературы, синтез педагогических концепций и моделирование процесса адаптации. Представлено обоснование положения о том, что межгрупповая адаптация представляет собой не стихийный, а целенаправленно конструируемый педагогический процесс. Успешность адаптации напрямую влияет на формирование общих профессиональных компетенций и создание единого образовательного пространства в сетевых программах дополнительного профессионального образования. Проанализированы педагогические условия и механизмы управления адаптационными процессами между разнородными учебными группами и профессиональными коллективами в распределенной образовательной среде. Предложены практические рекомендации по конструированию «дизайна группы» и применению принципов качественной адаптации для повышения эффективности обучения.

Ключевые слова: **межгрупповая адаптация, сетевое обучение, дополнительное профессиональное образование, дизайн учебной группы, профессиональные компетенции, педагогическое воздействие**

Современная система дополнительного профессионального образования характеризуется переходом к сетевым формам взаимодействия, которые объединяют ресурсы различных образовательных организаций, работодателей и профессиональных сообществ. В этих условиях возникает сложная педагогическая задача – обеспечение продуктивного взаимодействия и взаимной адаптации разнородных групп слушателей, обладающих различным профессиональным опытом, базовым образованием и карьерными траекториями. Понятие «межгрупповая адаптация» определяется как процесс конструктивного приспособления и координации действий участников из различных учебных групп и профессиональных сообществ в ходе совместной образовательной деятельности [1]. Ключевыми характеристиками названного процесса являются:

– Взаимный и двунаправленный характер. Это не просто приспособление одной группы к требованиям другой, а взаимное изменение, согласование норм, ценностей и способов взаимодействия. Например, группа менеджеров и группа инженеров в совместном проекте учатся понимать терминологию и приоритеты друг друга.

– Целенаправленность и результативность. Процесс адаптации направлен на достижение конкретных образовательных и профессиональных результатов: решение кейсов, реализация сетевых проектов, формирование единых профессиональных компетенций.

– Динамичность. Это не разовый акт, а протяженный во времени процесс, проходящий стадии знакомства, конфликта (или напряжения), поиска компромиссов и выработки совместных стратегий.

– Контекстуальная обусловленность. Процесс зависит от организационного и педагогического дизайна сетевой программы, роли тьюторов и используемых цифровых платформ.

Актуальность исследования обусловлена тем, что без успешной межгрупповой адаптации невозможно достичь главной цели сетевых программ – формирования единой профессиональной общности и общих компетенций у слушателей [2]. В противном случае сетевое взаимодействие рискует остаться лишь формальной организационной структурой, за которой скрываются разрозненные, не взаимодействующие между собой учебные коллективы. Это приводит к негативным последствиям:

– снижение эффективности обучения, знания и навыки остаются «замкнутыми» в рамках исходных групп, не происходит их кросс-профессионального обмена и обогащения;

– вместо синергии и объединения ресурсов возникают дополнительные транзакционные издержки на преодоление непонимания и разногласий;

– невыполнение заказа работодателя, поскольку современный рынок труда требует от специалистов умения работать в междисциплинарных и распределенных командах, отсутствие такого опыта в обучении сводит на нет практическую ценность программы.

Таким образом, проблема управления межгрупповой адаптацией становится не периферийной, а центральной педагогической задачей при реализации сетевых форм образования.

Целью статьи является выявление педагогических условий и механизмов эффективной межгрупповой адаптации в контексте сетевых программ дополнительного профессионального образования.

Задачи исследования:

– уточнить понятийно-категориальный аппарат исследования;

– выявить и охарактеризовать структурные компоненты процесса межгрупповой адаптации в условиях сетевого взаимодействия;

– смоделировать процесс межгрупповой адаптации в рамках сетевой программы дополнительного профессионального образования, выделив его ключевые этапы (инициация, кооперация, интеграция) и факторы, влияющие на его успешность (организационные, педагогические, социально-психологические);

– определить и теоретически обосновать комплекс педагогических условий, обеспечивающих успешную межгрупповую адаптацию;

– разработать практические рекомендации для организаторов и преподавателей сетевых программ дополнительного профессионального образования по управлению процессом межгрупповой адаптации и интеграции его элементов в учебный процесс.

Для достижения цели исследования был использован комплекс методов: теоретический анализ научной литературы и профессиональных ресурсов, посвященных принципам качественной адаптации и проектирования образовательных программ; синтез и адаптация педагогических концепций, в частности, модели «дизайна учебной группы» и принципов адаптации профессиональной деятельности; моделирование процесса межгрупповой адаптации на основе анализа успешных практик, представленных в профессиональных сообществах. Достоверность и надежность выводов исследования обеспечивается методологической строгостью исследования; комплексным анализом репрезентативных научных данных; соответствием методов цели и задачам работы; логической непротиворечивостью выводов и их согласованностью с существующими научными представлениями.

Научная новизна исследования состоит в комплексном рассмотрении межгрупповой адаптации как ключевого элемента успешности сетевых программ дополнительного профессионального образования и в разработке теоретической модели и практического инструментария для ее эффективного управления.

Теоретическая значимость состоит в концептуализации понятия «межгрупповая адаптация» применительно к сфере сетевого дополнительного профессионального образования. В отличие от существующих подходов, рассматривающих адаптацию на индивидуальном или внутригрупповом уровне, данное исследование предлагает рассмотрение адаптации как межгруппового феномена, направленного на формирование единой профессиональной общности. Разработана структурно-процессуальная модель межгрупповой адаптации в сетевых программах дополнительного профессионального образования. Теоретически обоснован и раскрыт принцип «дизайна учебной группы» как инструмента педагогического управления межгрупповой адаптацией в условиях распределенной образовательной среды. Раскрыты возможности индивидуального подхода при реализации программ дополнительного профессионального образования.

Практическую значимость составляют систематизация комплекса специфических педагогических условий, обеспечивающих успешную межгрупповую адаптацию, и разработка конкретных рекомендаций по организации тьюторского сопровождения и использованию цифровых платформ для фасилитации процессов межгрупповой адаптации, что способствует переходу от стихийного протекания этих процессов к целенаправленному педагогическому конструированию.

Межгрупповая адаптация в образовании представляет собой сложный социально-педагогический феномен, который требует междисциплинарного рассмотрения на стыке педагогики, социальной психологии и теории управления [3]. Концептуальной основой исследования данного феномена выступает синтез нескольких фундаментальных подходов. Теоретико-методологические основания составляют деятельностный подход согласно работам А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна и социально-психологические теории межгрупповых отношений, описанные в трудах Г. Тэшфел и Дж. Тернер [4]. Межгрупповая адаптация рассматривается как специально организованная совместная деятельность, направленная на достижение общих образовательных и профессиональных целей в условиях сетевого взаимодействия. Это положение, основанное на принципах деятельностного подхода, предполагает, что адаптация не возникает спонтанно, а является результатом целенаправленного педагогического проектирования [5]. В данном контексте совместная деятельность приобретает следующие специфические черты:

– Наличие единой социально значимой цели. Такой целью является не просто усвоение знаний отдельным слушателем, а формирование единой профессиональной общности и совместное решение комплексных задач, требующих объединения компетенций из разных групп.

– Совместно-разделенный характер действий. Процесс достижения цели делится на взаимосвязанные задачи, которые распределяются между участниками и микрогруппами с учетом их профессионального профиля, что создает объективную необходимость в координации и согласовании усилий.

– Наличие системы управления. Роль организаторов и тьюторов заключается в непосредственном структурировании этой деятельности: они проектируют задачи, создают коммуникативные пространства, предоставляют необходимые ресурсы и осуществляют фасилитацию взаимодействия.

Межгрупповая адаптация представляет собой не просто общение или взаимное влияние, а совместную работу по созданию общего продукта (например, междисциплинарного проекта, аналитического отчета, решения кейса). Именно в процессе этой специально организованной деятельности и происходят реальные изменения: преодолеваются групповые барьеры, вырабатывается общий язык и формируются устойчивые связи, составляющие основу единого образовательного пространства сетевой программы [6].

Процесс адаптации направлен на достижение общих образовательных целей, что является его системообразующим признаком и основным интегративным механизмом [7]. В контексте сетевых программ дополнительного профессионального образования данное положение раскрывается через следующие аспекты:

1. Преодоление исходной разнонаправленности интересов. Различные профессиональные группы (например, педагоги, менеджеры, технические специалисты). Общая цель, например, «разработать стратегию цифровой трансформации организации» выступает как общий вектор, согласующий эти частные интересы и направляющий усилия всех участников в единое русло.

2. Формирование единого ценностно-смыслового поля. Совместное движение к общей цели (через проектную работу, решение кейсов) способствует выработке общего профессионального языка (снимает терминологические барьеры), разделяемых критериев качества (позволяет выработать единые стандарты оценки результатов), взаимного понимания вклада каждой группы (повышает признание и уважение к роли других специалистов).

3. Создание контекста для подлинного сотрудничества. Общая цель трансформирует формальное сосуществование групп в сетевую образовательную общность, где взаимодействие становится не добровольным актом, а необходимым условием успеха, возникает взаимная ответственность за конечный результат, знания и опыт одних групп становятся ресурсом для других.

4. Обеспечение критериев эффективности адаптации. Успешность межгрупповой адаптации получает четкие и измеримые индикаторы инструментального критерия (достигнута ли поставленная комплексная цель?) и социально-психологического критерия (сформировалась ли способность групп к самостоятельной постановке и достижению новых общих целей?).

Ориентация на общие образовательные цели переводит межгрупповую адаптацию из разряда стихийных социально-психологических процессов в категорию педагогически управляемого параметра эффективности сетевой программы. Это позволяет целенаправленно проектировать учебные ситуации, где достижение образовательного результата невозможно без конструктивного межгруппового взаимодействия и взаимной адаптации.

Акцент на содержательном взаимодействии и совместном решении профессиональных задач является центральным элементом в процессе межгрупповой адаптации. Этот подход предполагает переход от формального обмена информацией к глубокой интеграции знаний и компетенций различных профессиональных групп [8]. Ключевые аспекты содержательного взаимодействия:

1. Создание когнитивного резонанса. Формирование общего смыслового поля через совместный анализ профессиональных проблем. Взаимное обогащение концептуальными схемами и моделями мышления. Выработка единого понимания сути решаемых задач.

2. Процедурная интеграция. Согласование методов и подходов к решению задач. Совместное проектирование алгоритмов профессиональной деятельности. Выработка общих критериев оценки качества решений.

Организационными механизмами служат проектная работа над реальными профессиональными кейсами, организация междисциплинарных рабочих групп, проведение стратегических сессий и мастер-классов. В качестве коммуникативных форматов используются структурированные дискуссии с модерацией, процедуры совместного принятия решений, технологии коллективного мышления (мозговые штурмы, мировое кафе).

К принципам организации совместной деятельности относятся принцип взаимодополняемости (каждая группа вносит уникальный вклад в общее решение, профессиональные различия рассматриваются как ресурс, а не как барьер, создание условий для кросс-профессионального обучения) и принцип распределенной ответственности (четкое определение зон ответственности каждой группы, формирование системы взаимной отчетности, создание механизмов координации действий).

Результаты содержательного взаимодействия:

– формирование комплексного, системного видения профессиональных проблем;

– развитие способности к междисциплинарному анализу;

– создание интегративных знаний, преодолевающих границы отдельных специальностей;

– формирование отношений профессионального доверия;

– развитие взаимного уважения к экспертизе других групп;

– создание основы для долгосрочного профессионального сотрудничества.

Такой подход обеспечивает переход от простого сосуществования групп к подлинному сотрудничеству, где совместная работа над профессиональными задачами становится двигателем межгрупповой адаптации и основой для формирования единого образовательного пространства.

Теория социальной идентичности объясняет процессы группового самовосприятия через три ключевых психических процесса, которые имеют прямое отношение к межгрупповой адаптации в образовательном контексте. Базовые механизмы теории:

1. Социальная категоризация. Когнитивное структурирование социальной среды на «своих» (ин-группа) и «чужих» (аут-группа). В образовательном процессе: автоматическое отнесение себя к «группе менеджеров», «группе педагогов», «группе технических специалистов». Создание ментальных границ, которые необходимо преодолевать в сетевых программах.

2. Социальная идентификация. Принятие групповой идентичности как части собственного «Я». Усвоение норм, ценностей и поведенческих моделей своей группы. Формирование чувства принадлежности и эмоциональной связи с группой.

3. Социальное сравнение. Оценка своей группы через сравнение с другими группами. Стремление к позитивной социальной идентичности. Склонность к благоприятному сравнению «своих» с «чужими».

В образовательном процессе проявляются позитивные эффекты (формирование групповой сплоченности внутри учебных коллективов, развитие профессиональной идентичности, повышение мотивации через групповые достижения) и проблемные (возникновение межгрупповых предубеждений и стереотипов, «групповой фаворитизм» – завышенная оценка достижений своей группы, «групповая дискриминация» – заниженная оценка достижений других групп).

Для преодоления барьеров рассматриваются такие педагогические стратегии, как создание общей супероординатной цели (формулирование задач, требующих объединения усилий всех групп, разработка проектов, где успех зависит от вклада каждой группы), переопределение границ групп (формирование новых, интегративных категорий («команда проекта», «профессиональное сообщество»), акцент на общих чертах и интересах участников, организация равного статуса и взаимодействия (создание ситуаций, где все группы обладают уникальной, но равной экспертизой, поощрение взаимного обучения и обмена знаниями), институциональная поддержка сотрудничества (формальное закрепление норм межгруппового взаимодействия в правилах программы, система поощрений за успешное межгрупповое сотрудничество) [9]. Понимание этих механизмов позволяет целенаправленно управлять процессами межгрупповой адаптации, трансформируя первоначальное «мы-они» противопоставление в конструктивное «мы-профессионалы» сотрудничество, направленное на достижение общих образовательных целей.

Концепция социальной категоризации раскрывает механизмы группового размежевания через когнитивные процессы классификации социального окружения. В контексте межгрупповой адаптации в образовании это проявляется следующим образом:

– происходит когнитивное упрощение социальной среды (автоматическое распределение участников на категории по профессиональному, образовательному или организационному признаку; создание ментальных ярлыков («менеджеры», «педагоги», «технические специалисты»); формирование прототипов и стереотипов групп);

– акцентирование межгрупповых различий (гиперболизация различий между категориями; минимизация внутригрупповых различий («все они одинаковы»); когнитивное игнорирование исключений из правил);

– формирование групповых границ (создание символических маркеров групповой принадлежности; разработка групповых «кодов» (профессиональный жаргон, нормы поведения); обозначение «своих» и «чужих» через различные идентификаторы).

Психологическими последствиями являются эффект гомогенности аут-группы (восприятие членов других групп как более похожих друг на друга, «Все менеджеры мыслят одинаково», игнорирование индивидуальных особенностей представителей других групп) и эффект усиления внутригруппового сходства (преувеличение схожести с членами своей группы, давление в сторону конформизма, подавление индивидуальности ради групповой идентичности). В образовательном процессе проявляются вербальные маркеры (использование местоимений «мы» и «они» в дискурсе, обобщающие высказывания о других группах, профессиональный жаргон как барьер для понимания) и поведенческие (стихийное образование однородных групп в пространстве, предпочтение внутригруппового общения, избирательное доверие к информации от «своих»).

В качестве педагогических стратегий преодоления используются перекрестная категоризация (создание ситуаций, где участники одновременно принадлежат к разным категориям, формирование временных рабочих групп с новой структурой, акцент на множественности идентичностей), индивидуализация восприятия (организация персонального взаимодействия между представителями разных групп, подчеркивание уникального вклада каждого участника, создание условий для проявления индивидуальности), создание общей мета-категории (формирование новой, объединяющей идентичности («команда проекта»), разработка общих целей, выходящих за рамки групповых интересов, символическое оформление новой общности). Понимание этих механизмов позволяет проектировать образовательную среду, которая не устраняет естественные процессы категоризации, а направляет их в конструктивное русло, преобразуя размежевание во взаимодополняющее разнообразие профессиональных сообществ.

Теория межгруппового контакта определяет условия успешного взаимодействия групп через ряд ключевых параметров, которые имеют фундаментальное значение для организации образовательного процесса в сетевых программах дополнительного профессионального образования. Ключевые условия эффективного межгруппового контакта:

1. Равный статус в ситуации контакта. Создание условий, где все профессиональные группы обладают одинаковыми правами и возможностями. Исключение ситуаций доминирования одной группы над другими. Подчеркивание ценности и уникальности вклада каждой группы.

2. Наличие общих целей. Формулирование сверхзадач, достижимых только через сотрудничество. Создание взаимозависимости в достижении образовательных результатов. Разработка проектов, требующих комбинирования компетенций разных групп.

3. Межгрупповое сотрудничество. Организация совместной деятельности, направленной на взаимную выгоду. Создание структур взаимопомощи и поддержки. Формирование сетевых связей между участниками разных групп.

4. Институциональная поддержка. Нормативное закрепление правил конструктивного взаимодействия. Поддержка межгруппового сотрудничества со стороны администрации. Создание системы поощрений за успешное межгрупповое взаимодействие.

Психологическими механизмами воздействия являются снижение тревоги и предубеждений (постепенное уменьшение межгрупповой напряженности через повторяющиеся контакты, формирование более дифференцированного и сложного восприятия других групп, разрушение стереотипов через личный опыт взаимодействия) и развитие эмпатии и перспективного восприятия (способность понимать точку зрения представителей других групп, формирование навыков кросс-профессиональной коммуникации, развитие толерантности к профессиональным различиям) [10]. В практике используются педагогические приложения теории:

– Проектирование учебных ситуаций. Создание междисциплинарных проектных групп. Организация ротации участников между разными профессиональными группами. Проведение совместных стратегических сессий и воркшопов.

– Формирование коммуникативной среды. Разработка правил конструктивной межгрупповой дискуссии. Создание пространств для неформального межгруппового общения. Использование технологий фасилитации групповых процессов.

– Обеспечение психологической безопасности. Создание атмосферы взаимного уважения и доверия. Разработка процедур конструктивного разрешения конфликтов. Формирование культуры обратной связи между группами.

Условиями успешной реализации являются оптимальная продолжительность контакта (обеспечение достаточного времени для развития значимых взаимодействий, сочетание краткосрочных и долгосрочных форматов сотрудничества, поддержание постоянства межгрупповых связей на протяжении всей программы) и постепенное усложнение взаимодействия (от простых форм кооперации к сложным совместным проектам, поэтапное увеличение степени

взаимозависимости групп, системное наращивание сложности совместных задач) [11].

Теория межгруппового контакта предоставляет научно обоснованную платформу для проектирования образовательной среды, способствующей преобразованию потенциальных межгрупповых конфликтов в ресурс профессионального развития и формирования интегративного образовательного сообщества [12].

Итак, сущность и структура межгрупповой адаптации включает процесс взаимного согласования норм, ценностей и способов деятельности, динамический механизм координации действий между разнородными учебными коллективами, систему управления групповой динамикой в распределенной образовательной среде. В основе исследования лежит подход, рассматривающий межгрупповую адаптацию не как стихийный процесс, а как объект педагогического конструирования. Как отмечают А.Л. Иванов и О.А. Кабинова, целенаправленная работа преподавательского состава по управлению межгрупповой адаптацией является процессом конструирования «дизайна группы». Эта деятельность направлена на повышение качества обучения и развитие мотивации слушателей к совершенствованию компетенций. В условиях сетевой программы «дизайн группы» усложняется и должен учитывать не только внутреннюю динамику, но и внешние связи с другими группами в сети. Структурно-процессуальная модель межгрупповой адаптации представлена на рис. 1.

Процессуальная составляющая включает три этапа:

1. Инициация. Цель – преодоление первоначальных барьеров. **Содержание – з**накомство групп, установление первичных контактов, осознание общих целей. **Результат – г**отовность к взаимодействию.

2. Кооперация. Цель – организация совместной деятельности. **Содержание – в**ыработка общих норм, распределение ролей, налаживание рабочих процессов. **Результат – э**ффективное сотрудничество в решении задач.

3. Интеграция. Цель – формирование устойчивой общности. **Содержание – с**оздание общего профессионального поля, формирование сетевой идентичности. **Результат – е**диное образовательное пространство.

Структурная составляющая включает:

– когнитивный компонент (взаимное понимание профессиональных картин мира; выработка общего языка; создание общих ментальных моделей);

– **коммуникативный компонент (э**ффективные каналы связи, культура конструктивной обратной связи, преодоление терминологических барьеров);

– **кооперативный компонент (с**огласование действий, распределение задач и ответственности, совместное решение профессиональных кейсов);

– **ценностно-нормативный компонент (с**огласование профессиональных ценностей, принятие общих норм взаимодействия, формирование этики сетевого сотрудничества).

Педагогические условия (обеспечивающий блок) включают:

– дизайн учебной группы – целенаправленное формирование состава и структуры групп;

– **совместная проектная деятельность** – использование кейсов и проектов, требующих объединения компетенций;

– **тьюторское сопровождение** – фасилитация процессов взаимодействия;

– **цифровая платформа** – технологическая основа для сетевого взаимодействия.

Взаимосвязи между блоками состоят в том, что педагогические условия обеспечивают эффективное прохождение всех этапов, каждый этап обогащает структурные компоненты, которые развиваются последовательно, но с обратными связями.

Для успешной межгрупповой адаптации в сетевых программах дополнительного профессионального образования необходимо создание специфических условий:

– формирование общей профессиональной идентичности (следует помочь слушателям осознать себя частью более широкого профессионального сообщества, что нивелирует межгрупповые барьеры);

– организация совместной проектной деятельности (решение кейсов и реальных профессиональных проблем стимулирует выработку общих подходов и языков общения);

– использование цифровых платформ для сетевого взаимодействия (дистанционная образовательная платформа становится не только инструментом доступа к контенту, но и средой для постоянной межгрупповой коммуникации, виртуальных групп и обмена знаниями);

– поддержка тьюторов и модераторов (педагогический коллектив выполняет роль фасилитаторов, целенаправленно управляя групповой динамикой и создавая ситуации продуктивного взаимодействия).

Успешная адаптация напрямую влияет на результаты обучения, т. к. способствует оптимизации и мотивации обучения. Оказавшись в успешно адаптированной межгрупповой среде, слушатели более эффективно развивают не только узкопрофессиональные навыки, но и критически важные «мягкие компетенции»: способность к междисциплинарному сотрудничеству, коммуникацию в распределенных командах и лидерство.

Представленная модель позволяет системно управлять процессом межгрупповой адаптации и достигать главной цели – формирования единого образовательного пространства в сетевых программах дополнительного профессионального образования.

Таким образом, индивидуальный подход при организации образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования эффективен с точки зрения мотивации слушателей к неформальному образованию.

В современных условиях непрерывное образование стало одним из условий сохранения конкурентоспособности специалистов на рынке труда и качества их деятельности в соответствующей профессиональной сфере. Повышение квалификации специалистов в системе дополнительного профессионального образования краткосрочно и нуждается в неформальном продолжении образовательного процесса. Мотивация слушателей к нему может быть эффективной при условии учета их типологических особенностей при индивидуальном планировании обучения. Вариант представления контента учебных материалов в зависимости от типа интеллекта, когнитивного стиля, темперамента, типологии личности и заявленных слушателем предпочтений не требует значительных дополнительных ресурсов для организации образовательного процесса, но повышает его качество и комфортность. Это положительно влияет на готовность к продолжению повышения квалификации вне структуры дополнительного профессионального образования и обеспечивает преемственность и целостность непрерывного образования.



Рис. 1. Структурно-процессуальная модель межгрупповой адаптации

Показателями готовности слушателей программ дополнительного профессионального образования к неформальному продолжению образовательного процесса служит их активность в постучебный период в решении дополнительного задания, проявленный интерес к рекомендованным информационным источникам, желание вступить в общение с преподавателем, имея сформулированный актуальный вопрос.

Внимание куратора программы к особенностям усвоения учебной информации, интеллектуальным проявлениям, чертам темперамента и характера, эмоционально-волевым проявлениям слушателей позволяет эффективнее организовать процесс обучения без значительного увеличения требуемых ресурсов, повысить его качество и комфортность.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Его материалы могут быть использованы в практике работы специалистов дополнительного профессионального образования и послужить основой для дальнейшего более подробного изучения возможностей организации образовательного процесса в сфере дополнительного профессионального образования.

Библиографический список

1. Агеев В.С. *Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы.* Москва: Издательство Московского университета, 1990.
2. Макаренко Е.А., Петронюк И.С., Саморуков Д.В., Саморуков В.И. Управление педагогическими коммуникациями в современном образовании. *Экономика и управление: проблемы, решения.* 2025; Т. 3, № 3 (156): 172–180.
3. Булгаков А.В. Психологические особенности межгрупповой адаптации преподавателей и студентов в вузе. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия «Психологические науки». 2007; №3: 71–84.
4. Егорова Н.М. *Социально-психологические детерминанты межгрупповой адаптации в поликультурной образовательной среде*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 2012.
5. Петронюк И.С. Педагогический дизайн и безопасность образовательной среды в условиях цифровой трансформации. *Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании*: материалы XXII Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2021: 169–173.
6. Булгаков А.В. Структура психологических механизмов межгрупповой адаптации как индикатор и инструмент управления развитием организации: социально-когнитивный анализ. *Вестник МГОУ*. Серия «Психологические науки». 2012; № 3: 13–21.
7. Макаренко Е.А., Петронюк И.С., Саморуков Д.В., Саморуков В.И. Мониторинг качества управления административным профессиональным образованием. *Экономика и управление: проблемы, решения*. 2024; Т. 8, № 5 (146): 285–290.
8. Петронюк И.С. *Диагностика развития ценностного отношения к профессиональной деятельности*: монография. Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2025.
9. Артемьева В.А., Коржова Е.Ю., Дворецкая М.Я. и др. *Образование и жизненный путь личности*: монография. Москва: Русайнс, 2023.
10. Климов Е.А. *Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы: к психологическим основам научной организации труда, учения, спорта*. Диссертация ... доктора психологических наук. Казань, 1968.
11. Петронюк И.С. Индивидуальный подход при реализации программ дополнительного профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 3 (112): 135–136.
12. Петронюк И.С. Отношение слушателей программ дополнительного профессионального образования к дистанционным формам обучения в современных условиях. *Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования*. 2025; № 49: 77–84.

References

1. Ageev V.S. *Mezhgruppovoe vzaimodejstvie: social'no-psihologicheskie problemy.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1990.
2. Makarenko E.A., Petronyuk I.S., Samorukov D.V., Samorukov V.I. Upravlenie pedagogicheskimi kommunikaciyami v sovremennom obrazovanii. *`Ekonomika i upravlenie: problemy, resheniya*. 2025; T. 3, № 3 (156): 172-180.
3. Bulgakov A.B. Psihologicheskie osobennosti mezhgruppovoj adaptacii prepodavatelej i studentov v vuze. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya «Psihologicheskie nauki». 2007; №3: 71-84.
4. Egorova N.M. *Social'no-psihologicheskie determinanty mezhgruppovoj adaptacii v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskih nauk. Moskva, 2012.
5. Petronyuk I.S. Pedagogicheskij dizajn i bezopasnost' obrazovatel'noj sredy v usloviyah cifrovoj transformacii. *Problemy pedagogicheskoj innovatiki v professional'nom obrazovanii*: materialy XXII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2021: 169-173.
6. Bulgakov A.B. Struktura psihologicheskih mehanizmov mezhgruppovoj adaptacii kak indikator i instrument upravleniya razvitiem organizacii: social'no-kognitivnyj analiz. *Vestnik MGOU*. Seriya «Psihologicheskie nauki». 2012; № 3: 13-21.
7. Makarenko E.A., Petronyuk I.S., Samorukov D.V., Samorukov V.I. Monitoring kachestva upravleniya administrativnym professional'nym obrazovaniem. *`Ekonomika i upravlenie: problemy, resheniya*. 2024; T. 8, № 5 (146): 285-290.
8. Petronyuk I.S. *Diagnostika razvitiya cennostnogo otnosheniya k professional'noj deyatel'nosti*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'sko-poligraficheskaya associaciya vysshih uchebnyh zavedenij, 2025.
9. Artem'eva V.A., Korzhova E.Yu., Dvoreckaya M.Ya. i dr. *Obrazovanie i zhiznennyj put' lichnosti*: monografiya. Moskva: Rusajns, 2023.
10. Klimov E.A. *Individual'nyj stil' deyatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskih svojstv nervnoj sistemy: k psihologicheskim osnovam nauchnoj organizacii truda, ucheniya, sporta*. Dissertaciya ... doktora psihologicheskih nauk. Kazan', 1968.
11. Petronyuk I.S. Individual'nyj podhod pri realizacii programm dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 3 (112): 135-136.
12. Petronyuk I.S. Otnoshenie slushatelej programm dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya k distancionnym formam obucheniya v sovremennyh usloviyah. *Sbornik trudov po problemam dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya*. 2025; № 49: 77-84.

Статья поступила в редакцию 13.10.25

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-69-71

***Semenova D.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Musical Art Institute of Culture and Arts, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: semenovad@mgpu.ru*

FOLKLORE PRACTICE FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS. The article focuses on the study and implementation of folklore practices in educational work with children with disabilities. It examines the theoretical foundations and practical approaches to using folk art as a powerful tool for socialization and for the emotional and creative development of children with special educational needs. The paper analyzes the specifics and diversity of folklore practices and their impact on the development of communication skills, emotional intelligence, and cognitive interest. The author explores specific techniques of folklore practices and identifies their functions in an inclusive educational environment. Particular attention is paid to the need for creating a comfortable and inspiring educational environment that promotes the realization of each child's creative potential. The findings are supported by empirical data showing significant progress in participants social adaptation and communication abilities.

Key words: **folklore practices, children with special educational needs (SEN), inclusive education, folk art, communication skills, emotional development, creative self-expression, social adaptation**

***Д.А. Семенова**, канд. пед. наук, доц., ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: semenovad@mgpu.ru*

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ПРАКТИКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Статья посвящена изучению и внедрению фольклорных практик в образовательную работу с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Автором статьи рассматриваются теоретические основы и практические подходы использования народного творчества в качестве мощного инструмента социализации, эмоционального и творческого развития детей с особыми образовательными потребностями. В тексте анализируются специфика и разнообразие фольклорных практик, их влияние на формирование коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта и познавательного интереса. Автор рассматривает особые приемы фольклорных практик, а также выявляет функции их применения в инклюзивной образовательной среде. Особое внимание уделяется необходимости создания комфортной и вдохновляющей образовательной среды, способствующей раскрытию творческого потенциала каждого ребенка.

Ключевые слова: **фольклорные практики, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, народное творчество, коммуникативные навыки, эмоциональное развитие, творческое самовыражение, социальная адаптация**

Проблема обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования является одной из наиболее актуальных в современной педагогической науке. В контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) возрастает потребность в разработке и внедрении эффективных методик, способствующих успешной социализации и развитию данной категории детей.

Теоретико-методологические основы использования арт-педагогических технологий в работе с детьми с ОВЗ нашли отражение в исследованиях ведущих отечественных ученых. Значительный вклад в развитие арт-терапевтических подходов внесли А.И. Копытин, разработавший системную модель арт-терапии в психологической помощи лицам с ОВЗ [1], и Л.Д. Лебедева, исследовавшая практические аспекты арт-терапевтической работы [2]. Е.А. Медведева обосновала теоретические положения артпедагогики и арт-терапии в инклюзивном образовании [3], а И.М. Никольская раскрыла особенности психологической помощи ребенку с ОВЗ в условиях инклюзии [4].

В области музыкальной терапии существенный научный интерес представляют работы О.Л. Иванова, исследовавшего возможности музыкотерапии в коррекции эмоциональных нарушений у детей с ОВЗ [5], Т.В. Кузнецовой, изучившей потенциал танцевально-двигательной терапии в инклюзивных группах [6], и В.Г. Петровой, которая проанализировала эффективность арт-технологий в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра [7]. Особого внимания заслуживает разработка в области фольклорной педагогики Л.Л. Куприяновой, которая создала программно-методические материалы по русскому фольклору для начальной школы [8].

Несмотря на значительное количество исследований в области арт-педагогики и арт-терапии, проблема систематизации методических приемов и поиска и выявления функций фольклорных практик применительно к работе с детьми с различными нозологиями в условиях инклюзивного образования остается недостаточно изученной. Существует потребность в комплексном подходе, объединяющем теоретические наработки в области фольклористики, специальной педагогики и арт-терапии.

Современное инклюзивное образование предъявляет высокие требования к педагогическому процессу, ориентируя его на учет индивидуальных потребностей и возможностей каждого ребенка, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья. В условиях роста численности детей с ОВЗ в образовательных учреждениях возникает необходимость поиска эффективных средств их психолого-педагогического сопровождения.

Народное творчество, передаваемое из поколения в поколение, несет в себе огромный воспитательный и терапевтический потенциал. Через фольклор дети получают возможность соприкоснуться с традиционными ценностями, научиться понимать и выражать свои эмоции, устанавливать контакты с окружающими людьми, познавать мир через призму родного языка и культуры. Именно поэтому обращение к фольклорным источникам становится неотъемлемой частью современного инклюзивного образования, способствующей гармоничному развитию личности ребенка с ОВЗ и его полноценной интеграции в социокультурное пространство.

Целью данного исследования является изучение и систематизация потенциала фольклорных практик как средства развития детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Объектом изучения здесь становится сам образовательный процесс с использованием фольклорных практик с детьми с ОВЗ.

Задачи исследования:

1. Проанализировать специфику фольклорных практик в работе с детьми с ОВЗ.
2. Выделить методические приемы и особенности фольклорных практик, которые являются эффективными для работы с детьми с различными нозологиями.
3. Определить функции фольклорных практик в инклюзивном образовании детей с ОВЗ.
4. Определить эффективность фольклорных практик для развития детей с ОВЗ в рамках представленных исследований.

Научная новизна исследования заключается в систематизации методических приемов и функций фольклорных практик применительно к работе с детьми с различными нозологиями ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Авторами выявлены и определены функции фольклорных практик, учитывающие особенности психофизического развития детей с ОВЗ.

Теоретическая значимость работы раскрывается в формулировке функций фольклорных практик, обогащающей методологическую базу инклюзивной педагогики и арт-терапии.

Практическая значимость исследования заключается в возможности внедрения разработанных методических подходов в практику инклюзивных образовательных учреждений. Предложенные методические приемы могут быть использованы педагогами-практиками, дефектологами, арт-терапевтами в работе с детьми с различными нозологиями ОВЗ.

Методические приемы и особенности проведения и фольклорных практик в работе с детьми с ОВЗ

Урок музыки в школе – это пространство, где задействуются творческие ресурсы учеников, в том числе и их голоса. В работе с голосом целесообразно использование фольклорных певческих приемов и игровых подходов.

Фольклорные практики играют важную роль в развитии детей с ОВЗ благодаря своим уникальным качествам. Среди них устность традиций, позволяющая передавать культурный опыт непосредственно от учителя к ученику и от детского сообщества вновь пришедшему участнику; синкретизм, объединяющий речь, пение, танец и игру, позволяющий максимально целостно развивать все необходимые умения учеников, опираясь на сильные стороны и сглаживая проявления дефицитарности; вариативность, стимулирующая творческое мышление и воображение; коллективность, создающая благоприятную среду для взаимодействия и снижения тревожности.

Проанализировав специфику использования фольклора как средства обучения, мы можем выделить следующие особенности и методические приемы, которые будут чрезвычайно эффективны именно при работе с детьми с ОВЗ:

1. Подражание действиям взрослого. Подражание является фундаментальным механизмом детского обучения. Ребенок наблюдает за действиями взрослого и копирует их, таким образом приобретая необходимые навыки и умения. Этот прием особенно эффективен для детей с двигательными и речевыми нарушениями, помогает развивать координацию и способность к синхронизации движений.

2. Многократные повторения. Фольклорные музыкальные практики основываются на песенном, игровом и танцевальном материале, свойствами которых является постоянство формы и вариативность мелодии. Многократное выполнение одних и тех же действий или произнесение одних и тех же фраз способствует прочному закреплению материала и формированию автоматизма, что является адекватным для работы с детьми с ОВЗ, у которых часто бывают ограничены объем памяти и воспроизведения.

3. Принцип «след за следом». Этот принцип предполагает пошаговую последовательность действий, где ребенок буквально следует за ведущим. Подобный подход повышает уверенность ребенка, уменьшает тревожность и способствует быстрому освоению новых навыков.

4. Побуждение к активным действиям. Активизация познавательной активности ребенка достигается созданием ситуаций, провоцирующих его непосредственное активное участие, что особенно полезно для детей с низким уровнем мотивации и повышенной тревожностью.

5. Неформальный деятельностный подход. Деятельностный подход предполагает организацию занятий в свободной неформальной обстановке, максимально приближенной к естественным условиям жизни ребенка. Такая среда способствует раскрытию творческого потенциала, снятию психологических барьеров и установлению доверительного контакта между ребенком и педагогом.

6. Режим деятельности, допускающий разную степень включенности ребенка. Индивидуальный подход, необходимый в обучении ребенка с ОВЗ, предусматривает гибкое регулирование уровня участия ребенка в занятии.

Перечисленные принципы особенно важны для детей с аутизмом, синдромом дефицита внимания и гиперактивности, а также для детей с высокой степенью тревожности.

Исходя из тех особенностей фольклорных практик, которые мы описали выше, можно выделить несколько функций, которые реализуются при их задействовании на уроках, не включая напрямую цели предметного музыкально-педагогического содержания.

Функции фольклорных практик в условиях инклюзивного образования детей с ОВЗ

1. Обучение взаимодействию в регламентированных и свободных формах. Фольклорные практики предполагают два типа взаимодействия: регламентированное и свободное. Такое сочетание помогает детям освоить социальные нормы, развить умение следовать правилам и одновременно выражать свою индивидуальность.

2. Развитие коммуникативных навыков. Фольклорные практики способствуют развитию коммуникативных навыков благодаря нескольким факторам: необходимость общаться в процессе совместной деятельности, моделирование реальных жизненных ситуаций в игровой форме, упрощенный язык и рифмы.

3. Стимулирование творческих способностей. Фольклор предоставляет богатую почву для творческого самовыражения. Такие занятия повышают уверенность в себе, развивают фантазию и нестандартное мышление, что особенно важно для детей с ОВЗ.

4. Создание условий для самоидентификации детей. Через фольклор дети погружаются в национальную культуру, узнают историю своего народа, его ценности и традиции. Это помогает им сформировать положительное отношение к своей этнической принадлежности.

5. Обучение навыкам групповой и сольной работы. Фольклорные занятия предусматривают как коллективные, так и индивидуальные формы деятельности. Баланс между этими формами помогает детям гармонично развиваться социально и личностно.

6. Предоставление возможности приобретения «энерговыигрыша». Термин «энерговыигрыш» означает накопление положительной энергии и внутреннего ресурса в результате активной творческой деятельности. Получаемый «энерговыигрыш» помогает детям справляться с повседневными трудностями, улучшает настроение, снижает стресс и повышает общую работоспособность.

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Фольклорные практики обладают значительным потенциалом для работы с детьми с ОВЗ благодаря своей синкретической природе, вариативности и коллективности, что подтверждается анализом психолого-педагогической литературы.

2. Выделенные методические приемы (подражание, многократные повторения, принцип «след за следом» и др.) обеспечивают эффективное включение детей с различными образовательными потребностями в учебный процесс, что особенно важно для детей с двигательными, речевыми нарушениями и расстройствами аутистического спектра.

3. Реализация шести основных функций фольклорных практик способствует развитию коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта и творческих способностей детей с ОВЗ, обеспечивая их успешную социализацию в инклюзивной образовательной среде.

4. Эффективность применения фольклорных практик с детьми с ОВЗ определяется тем, что их методические приёмы и особенности соответствуют основным потребностям таких детей в процессе обучения.

Проведенное исследование показало, что научная новизна теоретически и практически обоснована, цель работы достигнута.

Перспективы дальнейших исследований этой темы видятся в разработке конкретных учебно-методических материалов по использованию фольклорных практик для детей с различными нозологиями, а также в проведении лонгитюдных исследований эффективности применения фольклорных практик в инклюзивном образовании.

Целевой аудиторией статьи являются исследователи в области инклюзивного образования, педагоги-практики, музыкальные руководители, учителя музыки, дефектологи, арт-терапевты, работающие с детьми с ОВЗ.

Библиографический список

1. Копытин А.И. *Арт-терапия в системе психологической помощи лицам с ОВЗ.* Москва: Когито-Центр, 2021.
2. Лебедева Л.Д. *Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий*. Санкт-Петербург: Речь, 2020.
3. Медведева Е.А. *Артпедагогика и арт-терапия в инклюзивном образовании.* Москва: Национальный книжный центр, 2022.
4. Никольская И.М. *Психологическая помощь ребенку с ОВЗ в инклюзивном образовании: новые вызовы*. Москва: Инфра-М, 2021.
5. Иванов О.Л. Музыкотерапия в коррекции эмоциональных нарушений у детей с ОВЗ. *Современные проблемы науки и образования.* 2022; № 2: 34–42.
6. Кузнецова Т.В. Танцевально-двигательная терапия в инклюзивных группах. *Дошкольное воспитание*. 2021; № 5: 56–64.
7. Петрова В.Г. Арт-технологии в работе с детьми с РАС. *Психологическая наука и образование.* 2022; Т. 27, № 3: 88–101.
8. Куприянова Л.Л. *Русский фольклор*: программно-методические материалы. 1–4 классы. Москва: Мнемозина, 2008.
9. Каргополова Т.М. Музыкальный фольклор как средство развития исполнительских способностей младших школьников. *Вестник МГУКИ.* 2009; №4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnyy-folklor-kak-sredstvo-razvitiya-ispolnitelskih-sposobnostey-mladshih-shkolnikov
10. Семенова Д.А. Арт-технология элементарного инструментального музицирования в работе с детьми с ОВЗ. *Педагогический научный журнал*. 2025; Т 8, № 5: 171–176.
11. Семенова Д.А. Культурные образовательные практики в московской школе №1788. *Диалог культур в музыкальной педагогике и образовании*: коллективная монография. Москва: ООО «Учебный центр «Перспектива», 2023: 123–131.

References

1. Kopytin A.I. *Art-terapiya v sisteme psihologicheskoj pomoschi licam s OVZ.* Moskva: Kogito-Centr, 2021.
2. Lebedeva L.D. *Praktika art-terapii: podhody, diagnostika, sistema zanyatij*. Sankt-Peterburg: Rech', 2020.
3. Medvedeva E.A. *Artpedagogika i art-terapiya v inklyuzivnom obrazovanii.* Moskva: Nacional'nyj knizhnyj centr, 2022.
4. Nikol'skaya I.M. *Psihologicheskaya pomosch' rebenku s OVZ v inklyuzivnom obrazovanii: novye vyzovy*. Moskva: Infra-M, 2021.
5. Ivanov O.L. Muzykoterapiya v korrekcii `emocional'nyh narushenij u detej s OVZ. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 2: 34-42.
6. Kuznecova T.V. Tanceval'no-dvigatel'naya terapiya v inklyuzivnyh gruppah. *Doshkol'noe vospitanie*. 2021; № 5: 56-64.
7. Petrova V.G. Art-tehnologii v rabote s det'mi s RAS. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2022; T. 27, № 3: 88-101.
8. Kupriyanova L.L. *Russkij fol'klor*: programmno-metodicheskie materialy. 1-4 klassy. Moskva: Mnemozina, 2008.
9. Kargopolova T.M. Muzykal'nyj fol'klor kak sredstvo razvitiya ispolnitel'skih sposobnostej mladshih shkol'nikov. *Vestnik MGUKI.* 2009; №4. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnyy-folklor-kak-sredstvo-razvitiya-ispolnitelskih-sposobnostey-mladshih-shkolnikov
10. Semenova D.A. Art-tehnologiya `elementarnogo instrumental'nogo muzicirovaniya v rabote s det'mi s OVZ. *Pedagogicheskij nauchnyj zhurnal*. 2025; T 8, № 5: 171-176.
11. Semenova D.A. Kul'turnye obrazovatel'nye praktiki v moskovskoj shkole №1788. *Dialog kul'tur v muzykal'noj pedagogike i obrazovanii*: kollektivnaya monografiya. Moskva: OOO «Uchebnyj centr «Perspektiva», 2023: 123-131.

Статья поступила в редакцию 14.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-71-73

Yarychev N.U., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Doctor of Sciences (Philosophy), Doctor of Cultural Studies, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Vice-Rector for Academic Affairs, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: nasrudiny@mail.ru*

FORMATIVE ASSESSMENT AS A FACTOR IN ACADEMIC MOTIVATION AND SELF-REGULATION. The article explores the theoretical and methodological foundations of formative assessment as a key factor in enhancing student motivation and developing self-regulation. The objective of the study is to substantiate the didactic potential of formative assessment and identify its mechanisms and conditions for effective implementation in educational practice. The methodology draws on an analysis of domestic and international research, the concept of self-determination, and a socio-cognitive model of self-regulated learning. The author details the functions of high-quality feedback, transparent criteria, and self- and peer-assessment procedures, demonstrating their impact on competency-based and metacognitive outcomes. The practical significance of this study lies in the development of a lesson algorithm that includes the cycles of "diagnosis-correction-retest," which ensures sustainable growth in educational achievement and student autonomy. The findings clarify scientific understanding of assessment activities and provide guidance.

Key words: **formative assessment, academic motivation, self-regulation, educational technologies, engineering education**

Н.У. Ярычев*, д-р пед. наук, д-р филос. наук, д-р культурологии, проф., член-корреспондент РАО, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: nasrudiny@mail.ru*

ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК ФАКТОР УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ

В статье раскрываются теоретико-методические основы формирующего оценивания как ключевого фактора повышения учебной мотивации и развития саморегуляции обучающихся. Цель исследования – обосновать дидактический потенциал формирующего оценивания, выделить его механизмы и условия эффективной реализации в образовательной практике. Методология опирается на анализ отечественных и зарубежных исследований, концепцию самодетерминации, социально-когнитивную модель саморегулируемого обучения. Автором детализированы функции качественной обратной связи, прозрачных критериев, процедур самооценивания и взаимооценивания, показано их влияние на компетентностные и метакогнитивные результаты. Практическая значимость заключается в разработке алгоритма урока, включающего циклы «диагностика – коррекция – новая проба», что обеспечивает устойчивый рост образовательных достижений и автономию учащихся. Полученные выводы уточняют научные представления об оценочной деятельности и задают вектор.

Ключевые слова: **формирующее оценивание, учебная мотивация, саморегуляция, образовательные технологии, инженерное образование**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности образовательного процесса в условиях перехода к личностно ориентированной парадигме обучения.

Цель исследования – теоретически обосновать и раскрыть педагогические возможности формирующего оценивания как средства развития учебной мотивации и саморегуляции обучающихся.

Задачи исследования:

– раскрыть сущность и функции формирующего оценивания в контексте современной педагогики;

– проанализировать влияние формирующего оценивания на развитие учебной мотивации и саморегуляции учащихся;

– определить дидактические условия эффективного применения формирующего оценивания в образовательном процессе.

Научная новизна исследования заключается в обосновании и раскрытии педагогической возможности формирующего оценивания как системного педагогического средства, способствующего развитию учебной мотивации и саморегуляции обучающихся.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении понятийно-категориального аппарата, раскрытии взаимосвязи формирующего оценивания с процессами учебной мотивации и саморегуляции.

Практическая значимость исследования заключается в обосновании и описании педагогических условий, способствующих внедрению формирующего оценивания для повышения учебной мотивации и развития саморегуляции учащихся.

Формирующее оценивание выступает не просто совокупностью процедур текущего контроля, а целостным педагогическим подходом, ориентированным на поддержку учебного продвижения ученика в зоне ближайшего развития за счёт целенаправленной обратной связи, прозрачных критериев и совместного конструирования целей. В отличие от итогового оценивания, фиксирующего достигнутый результат, формирующее оценивание интегрировано в структуру учебной деятельности и обеспечивает оперативное регулирование познавательной активности, что повышает качество усвоения и снижает мотивационные риски, связанные с оценочной тревожностью. Исследовательская традиция, восходящая к работам П. Блэка и Д. Уильяма, показывает, что «планомерное улучшение практик формирующего оценивания ведёт к заметному росту учебных достижений и к изменению роли учащегося от пассивного получателя отметки к субъекту самооценивания и соучастнику педагогического процесса. Это придаёт оценочной деятельности характер педагогического сопровождения, а не санкции, и тем самым формирует у обучающихся устойчивую учебную мотивацию» [1, с. 132].

В плоскости мотивации формирующее оценивание воздействует одновременно на внутренние и внешние регуляторы учебной деятельности, причём делает это не эпизодически, а системно, через перестройку всей оценочной коммуникации на уроке. Внешняя мотивация, опирающаяся на требования, поощрения и санкции, постепенно утрачивает доминирование, потому что обратная связь в формирующем формате целенаправленно переводит фокус с отметки и сравнения с другими на содержательные параметры учебного продукта: качество аргументации, полноту решения, точность применения понятий, соответствие критериям и конкретные пути улучшения. Тем самым обучающийся получает чётко очерченную зону ближайшего развития в виде достижимых шагов и понимает, что успех связан не со случайным «везением» или внешним контролем, а с определёнными стратегиями действий, которые он может воспроизводить и совершенствовать. Внутренняя мотивация, основанная на познавательном интересе и переживании компетентности, получает устойчивую подпитку: учащийся видит причинно-следственную связь между затраченными усилиями, выбранными приёмами работы (планирование, самопроверка, исправление ошибок) и объективным улучшением результата, начинает различать «что получилось», «почему получилось» и «что делать дальше», то есть овладевает логикой собственных учебных действий. «В русле подхода «видимого обучения» максимальный эффект демонстрирует именно такая обратная связь, которая помогает последовательно сокращать разрыв между текущим уровнем и целевым эталоном: цели становятся прозрачными, критерии – понятными, а последовательность улучшений – посильной и предсказуемой» [2, с. 83].

Это, в свою очередь, снижает зависимость от внешних стимулов, уменьшает оценочную тревожность и укрепляет автономию учебного действия, поскольку источник контроля переносится внутрь самой учебной активности. Объяснение наблюдаемых эффектов продуктивно опирается на теорию самодетерминации: устойчивое вовлечение возникает при удовлетворении базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности. Формирующее оценивание, будучи встроенным в урок как диалог и сотрудничество, последовательно создаёт условия для каждой из этих потребностей: для автономии – через соучастие учащегося в постановке целей, выборе критериев, разработке способов самопроверки и определении «следующего шага»; для компетентности – через точную предметно-ориентированную обратную связь, фиксирующую прогресс и указывающую конкретные выполнимые действия по усилению качества работы; для связанности – через взаимную оценку, коллективное обсуждение образцов и ошибок, поддерживающую атмосферу и безопасные правила коммуникации. В результате возрастает доля более самоопределённых форм регуляции: от внешне навязанной и интроецированной к идентифицированной и внутренне мотивированной, когда ценность учебной задачи присваивается самим учеником. Это повышает устойчивость учебных усилий, развивает настойчивость в преодолении затруднений и обеспечивает перенос эффективных стратегий на новые типы задач и в иные учебные ситуации, усиливая тем самым общую учебную автономию и ответственность за результат.

Ключевым психологическим механизмом в формирующем оценивании выступает качественная обратная связь как средство ориентации в учебной задаче. Эффективная обратная связь отвечает на три вопроса: какова цель, где находится ученик сейчас и каким образом ему продвинуться к эталону. Она конкретна, своевременна, адресует стратегии, а не личность, и ограничивает объём указаний до посильного для реализации набора шагов. Такая структура снижает когнитивную перегрузку, укрепляет «чувство контролируемости» и переводит внимание с внешней оценки на процессы мышления и способы действия. В эмпирических обзорах подчёркивается, что наиболее результативной является обратная связь, побуждающая к саморегуляции: постановке частных целей, планированию, мониторингу, рефлексивному анализу ошибок. Тем самым укрепляется метакогнитивная компетентность, лежащая в основании внутренней мотивации и долговременной учебной самостоятельности [3, с. 70].

Важнейшей предпосылкой мотивационного эффекта является прозрачность критериев и дескрипторов качества работы обучающегося, то есть чёткое, доступное и заранее оговорённое представление того, что именно считается качественным результатом и по каким признакам он распознаётся. Когда эталоны предъявляются не абстрактно, а в виде иерархии понятных уровней освоения с разъясняющими формулировками и типичными примерами, ученик получает возможность осмысленно соотнести собственный продукт с ожидаемым результатом, увидеть разрыв между текущим и целевым состоянием и понять, какие конкретные действия позволят этот разрыв сократить. В таких условиях учитель способен предложить адресную, критериально выверенную обратную связь, направленную не на личностные характеристики, а на способы действия и элементы содержания, что делает рекомендации реалистичными, измеримыми и выполнимыми в ближайшей учебной перспективе. Критериальная определённость снижает оценочную неопределённость, устраняет произвольность трактовок требований, уменьшает тревожность, возникающую из-за непонимания, «за что поставлена отметка», и переводит обсуждение результатов из эмоционально-напряжённой плоскости в профессионально-предметную: речь идёт не о «хорошем» или «плохом» ученике, а о соответствии работы оговорённым признакам качества. В отечественных публикациях подчёркивается, что фиксация «цели урока глазами ученика», то есть переформулировка задач занятия в понятные обучающемуся ориентиры, совместное определение критериев успешности и регулярное обращение к листам самооценки и самофиксации продвижения повышают осмысленность учебного действия, делают траекторию продвижения обозримой и укрепляют персональную ответственность за качество выполняемой работы.

Практики формирующего оценивания дают инструменты «малых шагов» для поддержания познавательной активности. Регулярные короткие диагностические приёмы: «билет на выход», мини-рефлексия в конце этапа, проверочные вопросы для выявления понимания, листы наблюдения служат не для выставления отметки, а для уточнения учебной траектории. «Билет на выход» позволяет оперативно выявить пробелы и на следующем занятии выстроить дифференцированную работу: объединить тех, кто справился, с теми, кому требуется дополнительная поддержка, предложить целевые задания и перераспределить время объяснения. «Такая цикличность «получение данных – корректировка – новая проба» поддерживает темп продвижения, демонстрирует значимость усилия и тем самым укрепляет как текущую заинтересованность, так и долгосрочную учебную настойчивость» [4, с. 65].

Отдельную роль играет развитие навыков самооценивания и взаимооценивания. Организованная по критериям взаимооценка переводит учащихся в позицию соавторов качества, формирует языки описания сильных сторон и зон роста, учит аргументировать замечания и принимать обоснованные предложения по улучшению. Самооценивание, опирающееся на контрольные листы, чек-листы и рубрики, укрепляет рефлексивные действия: планирование, мониторинг, коррекцию. Совместное конструирование критериев и обсуждение образцов работ делают оценочную ситуацию предсказуемой и поддерживающей, а положительная динамика становится видимой, что поднимает уровень ожиданий и формирует «установку на рост». В классических обзорах подчёркивается, что включение учащихся в оценочную деятельность усиливает их учебную мотивацию и способствует формированию ответственности за собственное обучение.

Стратегии стимулирования познавательной активности через формирующее оценивание можно структурировать на уровне урока: до начала, в ходе и по завершении. До начала – ясная формулировка целей «на языке ученика», предъявление критериев и примеров, прогнозирование возможных затруднений и способов их преодоления. В ходе – адресные вопросы высокого познавательного уровня, позволяющие диагностировать понимание; «мысленные паузы» для самопроверки; дифференцированные задания с подсказками, соответствующими уровню сформированности действий; «работа над ошибками» как целенаправленная переработка мыслительных операций, а не механическое исправление. По завершении – рефлексивные мини-эссе, самооценочные листы, «билет на выход», планирование следующего шага. Эти формы сопровождаются доброжелательной, но требовательной обратной связью, исключающей ярлыки и концентрирующейся на доказательствах обучения [5, с. 17].

Стоит подчеркнуть, что формирующее оценивание меняет педагогическую коммуникацию: учитель из источника отметок превращается в наставни-

ка, который организует пространство учения, помогает ученику увидеть смысл предметных действий и взять ответственность за собственный прогресс. Эта трансформация поддерживается культурой класса, где ошибки рассматриваются как ресурс учения, а не повод для санкций; где критериальная прозрачность, регулярная обратная связь и сотрудничество становятся нормой. В такой среде внешняя мотивация теряет жёстко контролирующий характер и перерабатывается в осознанную, а внутренняя подпитывается переживанием компетентности и важности учебной задачи. Тем самым формирующее оценивание выступает системным фактором учебной мотивации и саморегуляции, а его приёмы – инструментарием педагогического сопровождения, позволяющим каждому ученику продвигаться вперёд в соответствии с собственными возможностями и образовательными целями.

Формирующее оценивание выступает механизмом развёртывания саморегуляции учащихся, поскольку переводит оценочную деятельность из режима фиксации результата в режим педагогического сопровождения учебного действия: через критериальную прозрачность, адресную обратную связь, самооценивание и взаимооценивание ученик получает ориентиры: «куда двигаться», «где он сейчас» и «как сократить разрыв», что запускает цикл планирования, мониторинга и рефлексии. В логике социально-когнитивного подхода саморегулируемого обучения, описанного в отечественных обзорах с опорой на триаду «личность – поведение – среда», формирующее оценивание создаёт условия для перехода от внешнего контроля к внутренним регуляторам, укрепляя чувство компетентности, автономии и ответственности за результат.

Практически это обеспечивается использованием ясных критериев и дескрипторов качества, предъявлением образцов и уровнями достижения, поэтапной постановкой целей «на языке ученика», а также систематической рефлексией по итогам каждого шага. Эффект поддерживается тем, что обратная связь адресует не личностные характеристики, а учебные действия и стратегии: она своевременна, конкретна, посильна для применения, соотнесена с критериями, подталкивает к самостоятельному выбору средств улучшения. Именно такой формат доказательно связан с ростом метакогнитивных умений, устойчивостью внимания к задаче и развитием умений самоконтроля. Включение учащихся в оценочную деятельность через самооценивание и взаимооценивание формирует «оценочную компетентность»: умение соотносить собственный продукт с эталоном, выявлять разрыв и планировать «следующий шаг», что переводит учебную активность в режим осмысленного саморуководства. На уровне урока это реализуется циклом «выявление доказательств понимания – корректировка – новая проба»: «билеты на выход», диагностические вопросы высокого уровня, листы самопроверки, работа над типичными ошибками и распределение подсказок по степени поддержки позволяют своевременно перестраивать траекторию и закреплять успешные способы действия.

С методологической точки зрения мост между формирующим оцениванием и саморегулируемым обучением обеспечивается единым объектом – самооценкой: когда ученик регулярно соотносит свою работу с критериями и получает содержательную обратную связь, он осваивает процедуры целеполагания, планирования, самонаблюдения и самоисправления, то есть ключевые компоненты регуляции. Современные обзоры подчёркивают, что именно уровни обратной связи, направленные на процессы и саморегуляцию (а не только на содержание задания), дают наивысший вклад в продвижение: они укрепляют инициативу, готовность инвестировать усилия и способность создавать «внутреннюю обратную связь». В российской и зарубежной литературе накоплены данные о том, что систематическое применение стратегий формирующего оценивания (совместное уточнение целей и критериев, целенаправленные приёмы получения доказательств обучения, обучение приёмам самооценивания) повышает зрелость регуляторных механизмов, снижает зависимость от внешних стимулов и способствует устойчивой учебной самостоятельности.

Получается, формирующее оценивание выступает системным фактором усиления учебной мотивации и развития саморегуляции, переводя оценочную деятельность из режима фиксации результата в режим педагогического сопровождения. Критериальная прозрачность, адресная содержательная обратная связь и включение обучающихся в процедуры самооценивания и взаимооценивания укрепляют метакогнитивные умения, повышают осознанность целеполагания, планирования и самоконтроля, что в совокупности обеспечивает устойчивый рост образовательных результатов. Концептуальные и эмпирически подтверждённые положения исследований по формирующему оцениванию и эффективной обратной связи согласуются с полученными теоретическими выводами и указывают на необходимость приоритетного внимания к качеству обратной связи и участию ученика в оценочной коммуникации.

Практическая значимость работы состоит в создании дидактических условий, обеспечивающих переход от внешней регуляции к внутренним регуляторам: совместное уточнение целей «на языке ученика», предъявление критериев и дескрипторов качества, регулярное получение доказательств обучения в ходе урока, адресные рекомендации по «следующему шагу». Рекомендуется институционализировать данные процедуры в образовательной организации через методическое сопровождение педагогов, обновление локальных актов по оценочной деятельности и разработку единых шаблонов обратной связи.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну работы. Перспективы дальнейших исследований видятся в уточнении механизмов влияния разных уровней обратной связи на компоненты саморегулируемого обучения, в сопоставлении предметно-специфических практик и в разработке валидных инструментов диагностики динамики регуляторных умений.

Библиографический список

1. Пинская М.А. *Формирующее оценивание: оценивание в классе*: учебное пособие. Москва: Логос, 2010.
2. Баланов А.Н. *Искусственный интеллект. Понимание, применение и перспективы*: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Лань, 2025.
3. Ревинова С.Ю., Эебердыева М.М. *Информатика. Цифровая грамотность*: учебное пособие. Москва: РУДН, 2024.
4. Подымова Л.С., Сластенин В.А. *Педагогика*: учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2023.
5. Загорулько Ю.А., Загорулько Г.Б. *Искусственный интеллект. Инженерия знаний*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2024.

References

1. Pinskaya M.A. *Formiruyuschee ocenivanie: ocenivanie v klasse*: uchebnoe posobie. Moskva: Logos, 2010.
2. Balanov A.N. *Iskusstvennyj intellekt. Ponimanie, primenenie i perspektivy*: uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Lan', 2025.
3. Revinova S.Yu., `Eeberdyeva M.M. *Informatika. Cifrovaya gramotnost'*: uchebnoe posobie. Moskva: RUDN, 2024.
4. Podymova L.S., Slastenin V.A. *Pedagogika*: uchebnik i praktikum dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2023.
5. Zagorul'ko Yu.A., Zagorul'ko G.B. *Iskusstvennyj intellekt. Inzheneriya znanij*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2024.

Статья поступила в редакцию 14.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-73-76

Bataev Kh.M., *Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Department of Faculty Therapy, A. A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: hizir62@mail.ru*

Borlakova Z.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Otolaryngology and Head and Neck Surgery, Internal Medicine, North Caucasus State Academy (Cherkessk, Russia), E-mail: borlakova82@bk.ru*

Ganieva A.I., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Human Anatomy, Dagestan State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: aygumov84@list.ru*

METHODS OF DEVELOPING CLINICAL THINKING IN MEDICAL STUDENTS. The article examines the theoretical, methodological, organizational, and pedagogical foundations for developing clinical thinking in medical students as a key metacompetence for future physicians. The article explores the structure of clinical thinking, including diagnostic, analytical, and prognostic components, as well as their development within the framework of cultural-activity-based and competency-based approaches. Particular attention is paid to modern pedagogical technologies–problem-based, context-based, and simulation-based learning, clinical case analysis, and case and interactive methods–that facilitate the transition from reproducible forms of knowledge acquisition to an activity-based research format. The article identifies methodological prerequisites for the effectiveness of this process, including the integration of theoretical and clinical training, interdepartmental collaboration, standardized assessment, and pedagogical support. The leading role of the teacher as a facilitator of clinical reasoning and a bearer of professional values is substantiated.

Key words: **clinical reasoning, medical education, professional competence, digital environment**

***Х.М. Батаев**, д-р мед. наук, проф., зав. каф. факультетской терапии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: hizir62@mail.ru*
***З.А. Борлакова**, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО Северо-Кавказская государственная академия, г. Черкесск, E-mail: borlakova82@bk.ru*
***А.И. Ганиева**, канд. мед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Махачкала, E-mail: aygumov84@list.ru*

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

В статье рассматриваются теоретико-методологические и организационно-педагогические основы формирования клинического мышления у студентов медицинских факультетов как ключевой метакомпетенции будущего врача. Раскрывается структура клинического мышления, включающая диагностический, аналитический и прогностический компоненты, а также их развитие в логике культурно-деятельностного и компетентностного подходов. Особое внимание уделено современным педагогическим технологиям – проблемно-ориентированному, контекстному и симуляционному обучению, анализу клинических ситуаций, кейсовым и интерактивным методам, обеспечивающим переход от репродуктивных форм усвоения знаний к деятельностно-исследовательскому формату. Определены методологические условия эффективности данного процесса, среди которых интеграция теоретической и клинической подготовки, межкафедральное взаимодействие, стандартизированное оценивание и педагогическое сопровождение. Обоснована ведущая роль преподавателя как фасилитатора клинического рассуждения и носителя профессиональных ценностей.

Ключевые слова: **клиническое мышление, медицинское образование, профессиональная компетентность, цифровая среда**

Актуальность исследования обусловлена противоречием между возросшими требованиями к готовности выпускников медицинских вузов принимать обоснованные клинические решения в условиях неопределённости и сохраняющейся доминантой репродуктивных, знаниецентричных форм обучения.

Цель исследования – теоретически обосновать и раскрыть совокупность методологических, дидактических и организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование клинического мышления у студентов медицинских факультетов.

Задачи исследования:

– обосновать сущность и структуру клинического мышления студентов-медиков как интегративной метакомпетенции;

– проанализировать и систематизировать современные педагогические технологии (проблемно-ориентированное, симуляционное, контекстное, кейсовое обучение), обеспечивающие развитие клинического мышления;

– выявить и описать методологические и организационные условия медицинского вуза, обеспечивающие устойчивое и воспроизводимое формирование клинического мышления.

Научная новизна исследования заключается в систематизации и комплексном обосновании методологических, педагогических и организационных условий формирования клинического мышления как интегративной метакомпетенции будущего врача.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении понятийного аппарата и структурной организации клинического мышления как интегративной метакомпетенции, формирующейся на стыке когнитивных, операциональных и ценностно-смысловых компонентов профессиональной деятельности врача.

Практическая значимость исследования заключается в обосновании и систематизации педагогических условий и технологий, способствующих целенаправленному формированию клинического мышления у студентов медицинских факультетов.

Клиническое мышление выступает как интегративное когнитивно-личностное образование, включающее диагностический, прогностический и аналитический компоненты, которые, по Р.Г. Артамонову, обеспечивают «творческое решение вопросов диагностики, лечения и определения прогноза болезни на основе знания, опыта и врачебной интуиции» [1, с. 15]. В логике культурно-деятельностной парадигмы Л.С. Выготского и поэтапной теории формирования умственных действий П.Я. Гальперина эти компоненты развиваются через интериоризацию внешних профессиональных операций во «внутренний план», формируя операционально-эвристический уровень мышления будущего врача.

Психолого-педагогические исследования показывают, что рефлексивно-ценностный и компетентностный подходы являются методологической основой развития клинического мышления: так, Е.М. Вишнева и соавт. зафиксировали рост доли отличных оценок по разделу «Предварительный диагноз» с 30% до 46% после внедрения системного кейс-анализа и ежедневного тестирования, что свидетельствует об усилении метакогнитивной регуляции студентов. Дополняя эти данные, О.В. Иванчук и О.Г. Ганина уточняют дефиницию клинического мышления как процесса, объединяющего анализ биосоциального и духовного контекста болезни, что требует полисубъектного взаимодействия «студент – преподаватель – пациент».

Современные методы и педагогические технологии развития клинического мышления у студентов медицинских факультетов опираются на принцип опережающего моделирования профессиональной деятельности и переводят обучение из репродуктивного в деятельностно-исследовательский формат. Центральное место занимает проблемно-ориентированное обучение, при котором исходной дидактической единицей выступает клиническая ситуация, требующая формулирования диагностической гипотезы, выбора целесообразных лабораторно-инструментальных исследований и обоснования лечебной тактики; именно этот подход, как показала К.М. Хасенова и другие исследователи, обеспечивает смещение акцента на самостоятельный анализ и тем самым ускоряет переход от наглядно-образного к клинико-логическому уровню мышления обучающихся. Важнейшим направлением модернизации является симуляционное (имитационное) обучение: специализированные центры и многоуровневые тренажёры, развиваемые, в том числе в рамках российского общества, симуляционного обучения в медицине, позволяют воспроизводить типичные и редкие клинические сценарии, проводить инструктаж и последующий анализ действий, формируя устойчивые когнитивные схемы и снижая вероятность диагностических ошибок в реальной практике; эти технологии особенно эффективны при формировании прогностического компонента, поскольку дают возможность многократно отрабатывать выбор тактики при меняющихся исходных данных пациента.

По данным С.В. Пальянова и соавторов, систематическое включение таких задач в курс патофизиологии приводит к опережающему формированию синдромного и нозологического мышления и обеспечивает межпредметные связи с пропедевтикой и внутренними болезнями. Не менее значимы интерактивные формы – деловые и ролевые игры, разборы «ошибочных историй болезни», межпрофессиональные учебные занятия, которые активизируют коммуникативно-рефлексивный компонент клинического мышления и учат аргументировать врачебные решения в полисубъектной образовательной среде. Перспективным считается использование виртуальных пациентов и электронных образовательных сред, позволяющих индивидуализировать темп и траекторию освоения клинического материала: исследования С.И. Карась и последующие публикации показывают, что такие цифровые модели создают безопасное пространство для принятия пробных решений и немедленной обратной связи, что особенно важно при ограниченном доступе студентов в реальные клиники.

Современные авторы – Е. М. Вишнева, М. Б. Болгучева и др. – подчёркивают необходимость сочетания активных методов с компетентностно-ориентированным оцениванием, включающим структурированное наблюдение, «портфель» клинических ситуаций и пошаговую экспертизу диагностических рассуждений; именно такая организационно-методическая связка превращает перечисленные технологии в целостную систему формирования клинического мышления и согласует её с профессиональными стандартами.

Особое место занимает контекстное обучение, при котором теоретический материал изначально предъявляется студенту в профессионально значимом клиническом контексте: разбор ведётся не в отвлечённой форме, а «привязан» к реальной или максимально приближённой к реальности врачебной ситуации, что фактически снимает традиционный разрыв между фундаментальными дисциплинами и клиникой и тем самым усиливает смысловую и профессиональную мотивацию обучающегося. В условиях ускоряющейся цифровизации медицинского образования всё более востребованным становится смешанное обучение: очная (аудиторная) работа со сложными, полиморбидными или диагностически неочевидными клиническими случаями дополняется продуманной самостоятельной деятельностью в электронных курсах, в том числе на платформах с автоматизированной проверкой клинико-диагностических решений и с фиксацией этапов рассуждения. При этом «обязательным дидактическим требованием становится включение этапов рефлексии и педагогического сопровождения (предварительный инструктаж, коллективное обсуждение допущенных ошибок, поэтапная фиксация алгоритма диагностического поиска, соотнесение результата с клиническими рекомендациями); в противном случае даже технологически совершенные модели обучения фактически сводятся к тренировке отдельных умений и не обеспечивают формирование целостного клинического мышления и устойчивой профессиональной картины болезни» [2, с. 55].

Методологические и организационные условия эффективного формирования клинического мышления у студентов медицинского вуза представляют собой иерархически связанную и внутренне согласованную систему, в которой исходным, определяющим уровнем выступает признание клинического мышления не

частным профессиональным умением (наподобие овладения отдельной манипуляцией или протоколом), а интегративной метакомпетенцией, формирующейся на стыке когнитивного, ценностно-смыслового и операционального уровней деятельности будущего врача и обеспечивающей переход от знания к клиническому решению. В методологическом плане решающими и концептуально оправданными являются компетентностный, деятельностный, контекстный и аксиологический подходы, поскольку именно их сочетание позволяет перенести акцент с простой трансляции разрозненных медицинских знаний на их целенаправленное включение в решение типовых, а также усложнённых, междисциплинарных и нетипичных клинических задач, требующих выбора диагностической стратегии, обоснования тактики лечения и соотнесения её с этическими и профессиональными нормами [3, с. 12].

Через призму деятельностного подхода клиническое мышление трактуется как особая форма профессионального рассуждения врача, развивающаяся именно в условиях проблемной, неполной и зачастую противоречивой клинической ситуации; следовательно, первое и принципиальное методологическое условие организации обучения состоит в том, чтобы целеполагание задавалось не в категориях «изучить тему», «освоить раздел» или «повторить материал», а в категориях решения профессиональной (клинической) задачи с конкретным пациентом. Иначе говоря, исходной точкой конструирования учебного процесса должна быть модель профессионального действия, а не перечень теоретических сведений. Это, в свою очередь, требует, чтобы все дисциплины клинико-биологического и патофизиологического блоков изначально проектировались в логике клинико-ориентированной интеграции: даже такая, на первый взгляд, фундаментальная тема, как строение органа, его метаболические пути или фармакодинамика лекарственного средства, должна завершаться ситуационной (квазиклинической) задачей, в которой обучающийся сопоставляет наблюдаемый симптомокомплекс с вероятным нозологическим вариантом, отбирает адекватный диагностический алгоритм (лабораторный, инструментальный, дифференциально-диагностический), а также обозначает возможные риски и осложнения. Если этого связующего шага нет, формируется именно тот разрыв между фундаментальными и клиническими знаниями, на который указывает В. П. Андронов: теоретические сведения оказываются «висящими» и не трансформируются в профессиональное клиническое суждение, а у студента закрепляется представление о клинике как о сфере, начинающейся «потом», после базовой подготовки, что методически неверно и снижает эффективность последующей клинической практики.

Вторым методологическим условием выступает опора на контекстное обучение (в трактовке А.А. Вербицкого), то есть такое построение образовательного процесса, при котором студент не просто знакомится с теоретическими конструктами клинической диагностики, но изначально действует внутри моделируемого профессионального контекста, «примеряя» на себя позицию врача. Это достигается через работу с учебными клиническими случаями, разыгрывание симуляционных сценариев, поэтапный анализ реальных или учебных историй болезни, проблемные коллоквиумы и клинико-патофизиологические разборы, где требуется не воспроизвести тему, а обосновать клиническое решение. «Именно контекстность, а не набор задач «на симптомы», обеспечивает интериоризацию не только самого алгоритма диагностического поиска (выделение ведущего синдрома, формирование диагностической гипотезы, её проверка, выбор подтверждающих методов), но и ценностно-этических регуляторов врачебного решения – принятия во внимание безопасности пациента, медицинской деонтологии, соблюдения прав больного, рациональности назначения исследований» [4, с. 126].

При этом такой контекст не может быть эпизодическим или вспомогательным, он разворачивается по вертикали всего курса и становится всё более сложным: от простых, относительно «чистых» моносиндромных ситуаций на младших курсах (лихорадка, абдоминальный болевой синдром, синдром интоксикации), где отрабатываются базовые диагностические шаги, к полиморбидным, диагностически конфликтным и клинико-этическим случаям на старших курсах, когда требуется учесть сочетание нескольких заболеваний, возрастные и социальные факторы, лекарственные взаимодействия, а иногда и ограничения по проведению инвазивных методов. В исследованиях, посвящённых формированию клинического мышления у студентов медицинских вузов, показано, что именно такая «вертикальная контекстуализация» обеспечивает перенос знаний из фундаментального уровня в практико-ориентированный, препятствует фрагментации клинических представлений и формирует у будущего врача готовность рассуждать в условиях неопределённости и неполноты данных, а не только решать типовые учебные задачи.

Третье методологическое условие связано с принятием системно-синергетической логики построения образовательного процесса: клиническое мышление в реальной врачебной практике формируется не по прямой, линейной траектории «от темы к теме», а через последовательные «сгущения» и наслоения опыта, когда обучающийся многократно возвращается к одному и тому же симптому, синдрому или клиническому сюжету, но каждый раз – в новом дисциплинарном поле и при изменённом уровне сложности задачи. Такой циклический, самоусиливающийся режим обучения, на который указывают разработки системно-синергетического и постнеклассического подхода в педагогике, создаёт условия для самоорганизации профессионального знания и появления устойчивых структур клинического рассуждения.

Практически это означает, что одно и то же клиническое содержание (например, одышка, абдоминальный болевой синдром, лихорадка неясного генеза) должно целенаправленно «прокручиваться» через разные учебные среды: на этапе патофизиологии – как модель нарушения функции, на пропедевтике – как предмет клинического осмотра и составления синдромологической формулы, на кафедрах внутренних болезней и хирургии – как ситуация выбора диагностического и лечебного алгоритма с учётом коморбидности и факторов риска; дополнительно тот же случай разыгрывается в симуляционном центре или на тренинге командных действий. Повторяемость при возрастании контекста создаёт эффект кумулятивного профессионального понимания: студент не просто «узнаёт» симптом, а помещает его в всё более сложные клинико-патогенетические связи и начинает оперировать не единичным признаком, а конфигурацией признаков.

Организационные условия, обеспечивающие реализацию указанных методологических положений, должны быть не только описаны в методических рекомендациях кафедр, но и институционально закреплены в самой образовательной программе и локальных нормативных актах вуза, чтобы клинико-ориентированная логика не зависела от энтузиазма отдельных преподавателей. Прежде всего необходима ранняя клиникоориентированность учебного плана: уже на 1–2 курсах параллельно изучению нормальной анатомии, физиологии и биохимии студент должен регулярно сталкиваться с упрощёнными, структурированными клиническими задачами, мини-кейсами по типу «симптом – синдром – нозологическая гипотеза», а также с элементами контактной работы с «пациентом», в том числе с использованием имитированных пациентов, виртуальных сценариев, цифровых симуляторов анамнеза. В противном случае к началу профильных клинических дисциплин у обучающегося не формируется так называемый клинический тип наблюдательности и диагностической настороженности (фиксирование нетипичных признаков, умение сопоставлять жалобы и объективный статус, чувствительность к факторам риска), о дефиците которых пишут Е.В. Плащевая и ряд практиков медицинского образования; такой дефицит потом приходится компенсировать за счёт увеличения нагрузки на клинических кафедрах, что не всегда возможно в условиях ограниченного фонда часов и клинических баз.

Следующее ключевое условие – наличие устойчивой, постоянно функционирующей симуляционно-тренинговой инфраструктуры. Федеральные и ведомственные документы по симуляционному обучению подчёркивают, что только многоуровневая система тренажёров – от простейших фантомов и процедурных манекенов до высокореалистичных сценариев с видеорегистрацией, объективным структурированным клиническим экзаменом и последующим поэтапным разбором – создаёт по-настоящему безопасную учебную среду. В такой среде можно отрабатывать именно диагностическое рассуждение и принятие клинического решения без риска для пациента, со свободой повторения действий и с возможностью варьировать сложность клинической ситуации. Кроме того, стандартизированные симуляционные сценарии позволяют унифицировать и сами задания, и критерии оценивания, что резко повышает объективность контроля, избавляет от субъективного фактора и даёт администрации вуза прозрачные данные о сформированности клинического мышления у конкретных групп.

Необходимо, чтобы работа в симуляционном центре была не эпизодической и «по записи», а встроенной в официальное расписание и имела жёсткую методическую связку с темами клинических и профильных кафедр: сценарий симуляции должен продолжать, конкретизировать или операционализировать то, что студент только что получил на лекции или практическом занятии. Если симуляция выносится на факультативный уровень или проводится нерегулярно, она воспринимается студентами как дополнительная практика, а не как обязательный этап формирования клинического мышления; в таком случае теряется её диагностическая функция, и вуз не получает достоверного представления о том, на каком именно шаге (сбор анамнеза, интерпретация данных, выбор тактики) у обучающегося возникает ошибка. Встроенность в расписание, межкафедральная координация, единая база сценариев и единый пакет оценочных листов – вот те организационные параметры, которые превращают симуляцию из «интересной технологии» в работающий механизм поэтапного формирования, мониторинга и коррекции клинического мышления будущего врача.

Не менее значимым организационным условием является устойчивая межкафедральная интеграция и координация требований к обучающимся, поскольку клиническое мышление, по справедливому замечанию авторов диссертационных и прикладных исследований по военному, сестринскому и терапевтическому медицинскому образованию, не может формироваться в «точечном» режиме на одной, пусть даже очень методически оснащённой кафедре, если смежные кафедры продолжают опираться преимущественно на репродуктивные формы контроля и разнесённые по времени зачёты. В этой ситуации у студента закрепляется фрагментарная учебная стратегия: он осваивает элементы диагностического рассуждения там, где это требуют, но не переносит их в другие дисциплины, где по-прежнему оценивают в основном объём запомненной информации, – именно на это указывают работы по междисциплинарной интеграции в медицинских вузах. Поэтому необходимы специально конструируемые единые междисциплинарные модульные блоки (часто на 2–3 кафедры), в конце которых студент выполняет комплексную клиническую задачу, включающую анализ жалоб и анамнестических данных, формулирование предварительного клинического диагноза или синдромального заключения, обоснование перечня первоочередных лабораторно-инструментальных исследований и выбор дальнейшей лечебно-ди-

агностической тактики с учётом стандартов и клинических рекомендаций; при этом оценка выполняется несколькими преподавателями из разных кафедр по заранее согласованным диагностико-критериальным шкалам, что повышает объективность и сопоставимость результатов. Использование подобных согласованных шкал и сценариев проверки находится в русле отечественных публикаций об объективном структурированном клиническом экзамене и критериальной оценке клинических компетенций будущих врачей.

Важнейшим организационным механизмом, обеспечивающим прозрачность и управляемость этого процесса, выступает модульно-рейтинговая система: она позволяет не только фиксировать факт выполнения итоговой комплексной задачи, но и отслеживать динамику сформированности отдельных компонентов клинического мышления – наблюдательности (полнота и точность сбора данных), аналитичности (способность вычленить ведущий синдром и провести дифференциальное сопоставление), прогностичности (умение предвидеть возможные осложнения, риски и потребность в дообследовании) и рефлексивности (осмысление допущенных ошибок и их причин). На основе накопленного рейтинга преподавательский коллектив получает возможность своевременно включать коррекционные и восстановительные задания, возвращаться к «проваленным» этапам диагностического поиска, усиливать практико-ориентированный компонент за счёт симуляционных и ситуационных задач, что в итоге снижает разрыв между «бумажным» усвоением материала и реальным клиническим действием. Аналогичная логика описывается и в работах по практико-ориентированному и деятельностному обучению в медицинских вузах, где подчёркивается, что только при сквозной координации модулей со стороны нескольких кафедр удаётся выстроить непрерывную линию от теоретического материала к профессиональному клиническому решению [5, с. 5].

Отдельную группу условий образуют кадрово-методические и рефлексивно-сопровождающие компоненты, без которых сама по себе предметная и межкафедральная интеграция не приводит к устойчивому развитию клинического мышления. Формирование клинического мышления принципиально невозможно без преподавателя, владеющего технологиями проблемного обучения, ситуационного анализа, симуляционного и сценарного разборов клинических случаев, а также приёмами поэтапного «распредмечивания» клинической информации для студента. Поэтому в медицинском вузе должна действовать внутренняя, регулярно обновляемая система повышения квалификации преподавателей, в рамках которой педагог осваивает не только новые технические средства (симуляционные манекены, виртуальные клиники, платформы для решения ситуационных задач), но и методические приёмы фасилитации клинического рассуждения, ведения аналитической и диагностической дискуссии, организации взаимного и взаимодополнительного оценивания студентов в малых группах. Именно на это указывают исследования, фиксирующие, что качество клинического мышления напрямую коррелирует с тем, насколько преподаватель демонстрирует собственную рефлексивную позицию и делает явной логику перехода «симптом – синдром – диагноз – прогноз – профилактика».

Работы О.Н. Моисеевой и ряда авторов, анализирующих подготовку будущего врача в контексте когнитивного и деятельностного подходов, показывают, что именно рефлексивная позиция преподавателя (проговаривание хода диагностического поиска, фиксация точек неопределённости, комментирование ошибок и неполных решений) позволяет студенту не только увидеть внутреннюю структуру профессионального рассуждения, но и воспроизводить её в новых, более сложных клинических задачах, то есть переносить способ действия, а не заучивать частный ответ. В противном случае работа с клиническими ситуационными задачами превращается в «угадывание диагноза» или в репродукцию готовых алгоритмов без понимания их оснований.

Также к организационным условиям следует отнести создание в вузе особой, целенаправленно сконструированной образовательной среды, которая не только обеспечивает выполнение учебного плана, но и постоянно стимулирует профессиональное самоопределение, ценностное отношение к клинической деятельности и учебно-исследовательскую активность студентов именно в клинической сфере. Речь идёт не о разовых мероприятиях, а о системе: действующие при клинических кафедрах студенческие научные кружки, регулярные студенческие конференции по разбору сложных и диагностически нетипичных случаев, участие в межвузовских олимпиадах по внутренним болезням, педиатрии, хирургии, скорой и неотложной медицинской помощи, конкурсах клинических ситуационных задач. В этих форматах студент получает опыт публичной аргументации собственного клинического решения перед экспертами и сверстниками, осваивает профессиональный язык описания случая, учится обосновывать выбор диагностического маршрута и тактики лечения, а значит, укрепляет рефлексивный и коммуникативно-аналитический компоненты клинического мышления. Именно такой эффект кружковой и конференционной деятельности фиксируется в исследованиях, посвящённых роли студенческих научных объединений и кружков в профессиональном становлении будущих врачей: систематическое участие повышает уверенность в выбранной специальности, формирует установку на постоянное самообразование и расширяет представление студента о реальном спектре клинических проблем.

Таким образом, клиническое мышление следует рассматривать как ключевую метакомпетенцию будущего врача, обеспечивающую не только правильность диагностических и прогностических суждений, но и ценностно обоснованный выбор лечебной тактики. Показано, что его развитие невозможно в условиях преобладания репродуктивного обучения: требуются проблемно-ориентированные, контекстные, симуляционные и кейсовые технологии, организующие деятельность студента в формате профессионального рассуждения и рефлексии. Эффективность этих технологий определяется не столько их отдельным использованием, сколько встраиванием в клинико-ориентированную образовательную среду, где обеспечены межкафедральная интеграция, ранний выход в клинический контекст, стандартизированное оценивание (включая объективный структурированный клинический экзамен) и постоянное педагогическое сопровождение. Ведущая роль в этом процессе принадлежит преподавателю как модератору клинического мышления и носителю профессиональных образцов. Следовательно, стратегическая задача медицинского вуза состоит в целенаправленном проектировании такой дидактической системы, в которой формирование клинического мышления станет не побочным эффектом практических занятий, а осознанной целью и критерием качества подготовки врача.

Целевой аудиторией статьи являются преподаватели клинических и доклинических кафедр медицинских вузов, методисты и руководители образовательных программ, организаторы симуляционных центров, а также исследователи в области педагогики профессионального медицинского образования.

Библиографический список

1. Артамонов Р.Г. Алгоритмы клинической диагностики. *Медицинский научный и учебно-методический журнал*. 2002; № 11: 7–20.
2. Байдаров А.А., Вронский А.С., Лазарьков П.В., Асташина Н.Б., Шамарина А.М. Симуляционное обучение в медицине: прошлое, настоящее и будущее. *Пермский медицинский журнал*. 2023; Т. 40, № 6: 53–60.
3. Сабитова Н.Г., Базыгутдинова А.А., Трофимов Н.А. Перспективы дальнейшего развития инновационных методов обучения в медицинском вузе. *Дневник науки*. 2025; № 9: 1–14.
4. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 1991.
5. Пальянов С.В., Гетман Н.А., Корпачева О.В. Формирование клинического мышления обучающихся патофизиологии (базовый курс) с помощью ситуационных задач. *Современные проблемы науки и образования*. 2023; № 4: 1–8.

References

1. Artamonov R.G. Algoritmy klinicheskoj diagnostiki. *Medicinskij nauchnyj i uchebno-metodicheskij zhurnal*. 2002; № 11: 7-20.
2. Bajdarov A.A., Vronskij A.S., Lazar'kov P.V., Astashina N.B., Shamarina A.M. Simulyacionnoe obuchenie v medicine: proshloe, nastoyaschee i buduschee. *Permskij medicinskij zhurnal*. 2023; T. 40, № 6: 53-60.
3. Sabitova N.G., Bazygutdinova A.A., Trofimov N.A. Perspektivy dal'nejshego razvitiya innovacionnyh metodov obucheniya v medicinskom vuze. *Dnevnik nauki*. 2025; № 9: 1-14.
4. Verbickij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
5. Pal'yanov S.V., Getman N.A., Korpacheva O.V. Formirovanie klinicheskogo myshleniya obuchayuschihsya patofiziologii (bazovyj kurs) s pomosch'yu situacionnyh zadach. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2023; № 4: 1-8.

Статья поступила в редакцию 02.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-76-79

Minazova V.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, A A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: veneraminazova@mail.ru*

Zhulina G.N., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Developmental Psychology, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: gnzhulina@sfedu.ru*

Bostanova S.N., *Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Head of Department of General and Educational Psychology, U.D. Aliyev Karachay-Cherkess State University (Karachayevsk, Russia), E-mail: Bostanova14@mail.ru*

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE UNIVERSITY ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION. The article explores the educational potential of the university environment in the context of digital transformation as a set of projected opportunities for student development and their inclusion in academic and civic relations. A model of potential is substantiated: axiological, content-activity, communication-organizational, spatial-event, and digital-mediational components. The methodological basis is comprised of axiological, student-centered, cultural, and environmental approaches. It is shown that digitalization is transforming education into a networked support system, changing the role of the teacher (moderator, tutor), enhancing interactivity and personalization, and promoting media literacy and digital ethics. New forms are described: networked events, distributed projects, digital mentoring, and expanded self-governance. The risks of fragmentation and the need for regulatory frameworks are highlighted. A conclusion is reached regarding the priority of humanistically oriented design of a mixed digital environment and the implementation of adaptive support as a prerequisite for the university's "digital maturity."

Key words: **educational potential, university environment, digital transformation, digitalization, education**

***В.М. Миназова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: veneraminazova@mail.ru*
***Г.Н. Жулина**, канд. психол. наук, доц., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: gnzhulina@sfedu.ru*
***С.Н. Бостанова**, канд. психол. наук, доц., зав. каф. общей и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mai: Bostanova14@mail.ru*

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Статья раскрывает воспитательный потенциал университетской среды в условиях цифровой трансформации как совокупность проектируемых возможностей развития личности студента и его включения в академические и гражданские отношения. Обоснована модель потенциала: аксиологический, содержательно-деятельностный, коммуникационно-организационный, пространственно-событийный и цифрово-медиативный компоненты. Методологическую основу составляют аксиологический, личностно ориентированный, культурологический и средовой подходы. Показано, что цифровизация переводит воспитание в режим сетевого сопровождения, меняет роль преподавателя (модератор, тьютор), усиливает интерактивность и персонализацию, выдвигает задачи медиаграмотности и цифровой этики. Описаны новые формы: сетевые акции, распределённые проекты, цифровое наставничество, расширенное самоуправление. Отмечены риски фрагментации и необходимость нормативной регуляции. Делается вывод о приоритете гуманистически ориентированного проектирования смешанной цифровой среды и внедрения адаптивного сопровождения как условия «цифровой зрелости» вуза.

Ключевые слова: **воспитательный потенциал, университетская среда, цифровая трансформация, цифровизация, воспитание**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью переосмысления роли воспитания в условиях цифровой трансформации высшего образования. Быстрое развитие информационно-коммуникационных технологий меняет формы педагогического взаимодействия, усиливает значение сетевой социализации и требует создания гуманистически ориентированной цифровой среды. В новых условиях возрастает значение целостного проектирования воспитательной работы, интеграции цифровых и очных форм, индивидуализации сопровождения студентов и нормативного обеспечения цифровой воспитательной инфраструктуры.

Цель исследования – обосновать и раскрыть особенности актуализации воспитательного потенциала университетской среды в условиях цифровой трансформации, выявить компоненты этого потенциала, подходы к его анализу.

Задачи исследования:

– раскрыть сущность и структуру воспитательного потенциала университетской среды;

– обосновать методологические подходы к его изучению в условиях цифровой трансформации;

– выявить влияние цифровых технологий на формы и механизмы воспитательной деятельности в вузе;

– определить перспективные направления развития цифровой воспитательной среды.

Научная новизна исследования заключается в комплексном осмыслении воспитательного потенциала университетской среды в условиях цифровой трансформации как целостной педагогической системы, объединяющей традиционные и цифрово-медиативные формы воспитания.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублённом осмыслении воспитательного потенциала университетской среды с учётом процессов цифровой трансформации.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы при проектировании и обновлении воспитательных программ в вузах, разработке цифровой инфраструктуры с учётом воспитательных задач, создании механизмов сопровождения студентов в цифровой среде, а также при подготовке преподавателей к роли наставников и модераторов сетевых взаимодействий.

В ряде педагогических работ подчёркивается, что воспитательный потенциал образовательной среды вуза проявляется как совокупность целенаправленно спроектированных и стихийно складывающихся возможностей для развития личности студента, его включения в систему академических, профессиональных и гражданских отношений; при этом среда должна характеризоваться открытостью, гибкостью, уважением достоинства личности и возможностью выбора образовательных и социальных ролей, что убедительно показано в исследовании Е.В. Калугиной на материале педагогического университета. Н.А. Баранова трактует воспитательный потенциал вуза как ресурс перехода воспитательной системы к режиму динамического равновесия, когда управляемые и самоорганизующиеся процессы поддерживают устойчивое ценностное поле студенчества. И.И. Казимирская, опираясь на длительный мониторинг, доказывает, что актуализация такого потенциала возможна лишь при наличии целостной стратегии воспитания, охватывающей учебную, научную и внеучебную сферы.

Структурно воспитательный потенциал университетской среды может быть представлен рядом взаимосвязанных компонентов. Аксиологический компонент выражает систему ценностей, идеалов, профессионально-нравственных норм, транслируемых университетом и культурой выбранной специальности; сюда относятся традиции факультетов, нормы академической честности, образцы профессионального служения. Содержательно-деятельностный компонент охватывает наполнение учебных дисциплин, исследовательских и проектных форм работы воспитательными смыслами, создающими ситуации социально значимой активности, практико-ориентированные задания и участие в общественно полезных инициативах. Коммуникационно-организационный компонент раскрывается в характере взаимодействия «преподаватель – студент – сообщество», в наличии студенческого самоуправления, развитии наставничества и поддержке горизонтальных объединений, клубов и инициативных групп.

Пространственно-событийный компонент связан с насыщенностью университетской жизни культурными, волонтёрскими и профессионально ориентированными событиями, днями карьеры, конкурсами и акциями, задающими образцы социально одобряемого поведения и включающими студента в практику ответственного участия. Наконец, в современных условиях выделяется цифрово-медиативный компонент, обеспечивающий перенос воспитательных влияний в электронную образовательную и коммуникативную среду вуза: личные кабинеты, дискуссионные площадки, сетевые сообщества и регламенты этичного общения. Все компоненты усиливают друг друга, формируя целостную и управляемую воспитательную экосистему университета [1, с. 172].

Методологически осмысление названных компонентов опирается на несколько взаимодополняющих подходов. Аксиологический подход, развиваемый Е.В. Бондаревской, В.В. Сериковым, Н.Д. Никандровым, исходит из признания личности студента высшей ценностью и рассматривает воспитательный потенциал как способность среды поддерживать процесс его ценностного самоопределения; речь идёт о формировании устойчивых ориентиров через обращение к национально-культурным и гуманистическим смыслам образования, к традициям вуза и профессиональным идеалам, разделяемым академическим сообществом. Личностно ориентированный подход, подробно описанный в трудах Е.В. Бондаревской и И.С. Якиманской, акцентирует уникальность образовательных потребностей и траекторий; в этой логике значимы индивидуальные маршруты, наставническое сопровождение, свобода выбора видов деятельности и форм участия, а потенциал среды определяется степенью её гибкости и готовностью укреплять субъектную позицию обучающегося. Культурологический подход, представленный в работах А.И. Бондаревской и исследователей университетского культурно-образовательного пространства, позволяет рассматривать среду как пространство приобщения к ценностям науки, профессиональной этики и гражданской культуры; воспитание здесь осуществляется через включение в культурные практики вуза – научные школы, общие события, просветительные и общественные инициативы, где студент осваивает образцы ответственного поведения. Средовой подход в интерпретации В.А. Ясвина, Ю.С. Мануйлова, Л.И. Новиковой подчёркивает проектируемость и управляемость среды: её воспитательный потенциал возрастает по мере насыщения значимыми объектами, удобными маршрутами, открытыми коммуникациями и событиями различного масштаба,

создающими для студента поле позитивных выборов, обеспечивающих доступность, вариативность и безопасность активности.

Особого рассмотрения требует влияние цифровой трансформации, радикально изменяющей каналы, ритмы и темпы педагогического взаимодействия. Исследования В.Г. Ларионова, Э.М. Ахметшина, Г.В. Валеевой показывают, что интеграция информационно-коммуникационных технологий в деятельность вуза ведёт к существенному расширению информационно-образовательной среды, появлению распределённых виртуальных сообществ студентов и наставников, росту роли электронных коммуникаций в сопровождении внеучебной и воспитательной работы. Это выражается в развитии площадок совместной деятельности, цифровых портфолио, сетевых клубов и наставнических практик, усилении механизмов обратной связи и мониторинга вовлечённости. Следовательно, воспитательный потенциал университетской среды в условиях цифровой трансформации определяется не только качеством традиционных форм досуговой, культурной и гражданской активности, но и степенью их медиатизации, интерактивности, персонализации и прозрачности механизмов участия, а также включённостью в единую цифровую инфраструктуру университета (порталы, личные кабинеты, агрегаторы событий, сервисы сопровождения проектов). Указанные тенденции, как подчёркивается в более поздних исследованиях по цифровому преобразованию воспитательного процесса, требуют и нормативно-методического обеспечения сетевого общения.

Цифровая трансформация университетской среды выступает сегодня не только технологическим, но и глубоко педагогическим феноменом, требующим переосмысления традиционных воспитательных практик, поскольку сама структура взаимодействия «преподаватель – студент – университет – социокультурное окружение» смещается из преимущественно очного и событийного формата в многоканальное, сетевое, медиатизированное пространство с чередованием очных и дистанционных форм. Современные исследования показывают, что переход вуза к модели «цифровой зрелости» сопровождается не простым добавлением электронных средств в учебный процесс, а перестройкой всей воспитательной системы: изменяются формы студенческого участия (от массовых мероприятий к распределённым проектам и сообществам), способы трансляции ценностей (через цифровое наставничество и публичные сетевые практики), механизмы сопровождения и профилактики девиаций (на основе анализа цифрового следа и адресной поддержки), а также характер педагогического лидерства, которое становится фасилитирующим и координирующим. В этих условиях переосмысливаются критерии эффективности воспитательной работы, усиливается значимость нормативной базы и этических регламентов сетевого общения, возрастает роль совместного проектирования среды самими участниками. Именно поэтому цифровую трансформацию следует рассматривать как фактор, который не вытесняет воспитание, а переводит его в иные регистры взаимодействия – непрерывное сопровождение, медиатизированный диалог, распределённые практики участия – и «требует от университета новой проектировочной культуры, интегрирующей стратегическое планирование, педагогическую рефлексию и гибкое управление изменениями» [2, с. 97].

Во-первых, цифровизация университетской среды порождает специфический тип воспитательного пространства, который в ряде работ обозначается как виртуальное воспитательное пространство: оно не сводится к совокупности электронных курсов или информационных порталов, а представляет собой ценностно насыщенную и субъектно организованную часть среды, где у участников есть общие цели, формы деятельности и нормы общения. Такое пространство обладает высокой степенью доступности, преодолевает территориальные и временные барьеры, что расширяет воспитательные возможности вуза, но одновременно повышает требования к педагогической регуляции и этической поддержке цифрового общения студентов. В этих условиях воспитательная работа перестаёт быть событием, происходящим «по расписанию», и становится процессом постоянного сопровождения студента в его цифровой социализации, в том числе в среде внешних по отношению к вузу сетевых сообществ.

Во-вторых, цифровая образовательная среда придаёт воспитанию новый ресурс – ресурс интерактивности и обратной связи. Исследования подчёркивают, что воспитательный потенциал таких сред возрастает тогда, когда электронные средства используются не только для информирования, но и для организации субъектного диалога, совместного решения ценностно нагруженных задач, рефлексивных практик и социального проектирования. При этом ключевым условием оказывается изменение роли преподавателя: от транслятора социально одобренных норм к модератору, тьютору, координатору сетевых взаимодействий, который умеет «увидеть» студента по его цифровому следу, своевременно поддержать, скорректировать и включить в реальную коммуникацию. Такая персонализированная работа опирается на данные цифровой активности обучающихся, что позволяет выстраивать адресные воспитательные траектории и предотвращать педагогические риски (социальную изоляцию, потерю мотивации, неконструктивные формы сетевого поведения).

В-третьих, цифровая трансформация обостряет ценностное измерение воспитания. В условиях, когда студент находится под воздействием конкурирующих информационных потоков и альтернативных систем норм, университету необходимо целенаправленно формировать этико-правовую, медиакультурную и гражданскую грамотность, обеспечивать безопасное и ответственное поведение в цифровой среде, продвигать гуманистические и патриотические ориентиры. Это прямо зафиксировано и в актуальных методических материалах по реализации воспитательных программ в организациях высшего образования, где подчёркивается необходимость включения в цифровую среду воспитательных модулей, поддерживающих социальное служение, волонтёрство, проектную и творческую активность студентов. В этом смысле цифровая среда перестаёт быть нейтральным каналом: она сама становится носителем воспитательной повестки, если университет наполняет её культуросообразным и нормативно выдержанным содержанием.

В-четвёртых, в цифровом университете иначе строятся сами формы воспитательных практик. На смену преимущественно клубным и массовым мероприятиям приходит событийность иного типа – сетевые акции, многоступенчатые конкурсы, распределённые студенческие проекты, в которых обучающиеся участвуют из разных образовательных программ и кампусов, создавая тем самым межфакультетские и межпоколенческие сообщества. Такие практики, описанные в современных работах по инновационным формам воспитания, обладают высоким социализирующим эффектом, поскольку соединяют образовательную, коммуникативную и ценностную составляющие и дают студентам опыт коллективной ответственности и публичного представления результатов. При этом существенным признаком становится трансляция образцов профессионального и гражданского поведения через цифровые формы наставничества: преподаватель, работодатель, выпускник, лидер студенческой организации могут выступать в качестве носителей норм и ценностей, регулярно взаимодействуя со студентами в электронных каналах университета.

В-пятых, цифровая трансформация обнажает и противоречия воспитания. С одной стороны, расширяются возможности индивидуализации и инклюзивности: студент с особыми образовательными потребностями или высокой учебной нагрузкой может включаться в воспитательную деятельность в удобных режимах и форматах; с другой – возрастает риск фрагментации воспитательного влияния, поскольку у обучающегося появляется множество разнородных цифровых источников идентификационных и ценностных образцов, не всегда согласованных с миссией вуза. Именно поэтому в современных исследованиях подчёркивается необходимость целостного нормативно-педагогического обеспечения цифрового воспитательного пространства, включающего кодекс цифрового поведения, систему кураторства и мониторинг качества сетевых коммуникаций.

Важным следствием цифровой трансформации является включение воспитания в стратегические документы развития высшего образования: цифровая среда рассматривается государственными и ведомственными структурами как ключевой механизм не только повышения доступности и качества обучения, но и формирования ответственного гражданина, владеющего современными технологиями и разделяющего базовые ценности российского общества. В новых стратегических и регламентных материалах подчёркивается, что достижение «цифровой зрелости» вуза предполагает наличие сквозной воспитательной компоненты во всех электронных сервисах – от личных кабинетов и образовательных порталов до систем сопровождения проектов и цифровых портфелей студента; при этом в показатели эффективности включаются метрики участия, социального служения и культуры академического поведения. Отдельно акцентируется развитие студенческого самоуправления и проектных объединений на цифровых платформах: электронные формы выборов, общественные советы обучающихся, открытые витрины инициатив, прозрачные процедуры экспертизы и поощрения. Это означает, что воспитание закрепляется как неустранимый элемент цифровой университетской политики и становится сферой, где технологические решения изначально конструируются с учётом их воспитательного эффекта: предусматриваются сценарии безопасного и этичного общения, механизмы модерации и наставничества, каналы обратной связи и адресной поддержки, а также увязка цифровых сервисов с нормативными требованиями и управленческой отчётностью [3, с. 56].

Тенденции развития воспитательного потенциала университетской среды в цифровую эпоху связаны прежде всего с переходом от ситуативного, эпизодического использования электронных средств воспитания к целостному проектированию гуманистически ориентированной, ценностно выдержанной и педагогически регулируемой цифровой среды вуза. Если на первом этапе цифровизации усилия университетов были направлены главным образом на расширение информационно-образовательного поля, то в новых условиях приоритетом становится создание такой воспитательной архитектуры, которая обеспечивает не только доступ к ресурсам, но и их смысловое, культурное и гражданское освоение студентами, включая поддержку рефлексии и общественно полезной активности. Современные исследования подчёркивают, что воспитывающая цифровая среда должна формировать у обучающихся способность к ответственной сетевой коммуникации, соотнесению личных образовательных траекторий с общественно значимыми целями, участию в цифровых сообществах профессиональной и гражданской направленности, где действуют прозрачные правила, механизмы наставничества и обратной связи. При этом сам «университет выступает не как замкнутая организация, а как открытая воспитательная система, включённая в многоуровневое сетевое взаимодействие с учреждениями культуры, работодателями, органами молодёжной политики и сообществами выпускников; такое

партнёрство усиливает горизонтальные связи, расширяет спектр социально значимых практик и позволяет согласовывать воспитательные влияния с региональными и общегосударственными приоритетами, не теряя академических традиций и ценностной устойчивости» [4, с. 89].

Одним из ключевых перспективных направлений является формирование гуманистически ориентированной цифровой среды, в которой технологические решения изначально конструируются под задачу поддержания достоинства личности, диалогичности и гражданской активности обучающихся. Такая среда предполагает уважение прав студента, заботу о защите персональных данных, доступность для лиц с особыми образовательными потребностями и учёт культурного многообразия университетского сообщества. Это означает целенаправленное наполнение электронных курсов и порталов ценностным содержанием: тематические подборки текстов и примеров ответственного поведения, ситуации для обсуждения, задания для самопроверки и рефлексии, пространства для дискуссий и совместного проектирования. Неотъемлемой частью выступают механизмы обратной связи – понятные правила сетевого общения, инструменты предупреждения конфликтов, работа службы медиации, а также анонимные каналы обращения и система быстрых откликов на запросы студентов. Важна организация постоянной тьюторской и кураторской поддержки в сети: адресные консультации, маршрутизация обращений, индивидуальные рекомендации по участию в культурных, научных и социальных инициативах. В работах М.А. Горшковой и Е.В. Елисеевой показано, что именно ценностная заданность цифровой среды не позволяет свести её к утилитарной передаче информации и сохраняет воспитательную направленность университетской миссии; это подкрепляется сквозными показателями вовлечённости и мониторингом качества общения. В этой связи перспективно развёртывание событийных цифровых линий – последовательностей сетевых мероприятий, акций, конкурсов, общественных обсуждений и творческих мастерских, посвящённых значимым датам и профессиональным проблемам, где студент может проявить инициативу, получить обратную связь и общественное одобрение, а результаты фиксируются в его образовательном и воспитательном маршруте.

Другое перспективное направление – интеграция цифровых и очных форм воспитательной работы в единую смешанную модель, когда каждое реальное событие (дебаты, школа актива, встреча с выпускниками) сопровождается предварительной электронной подготовкой, дистанционными консультациями, сетевым обсуждением и последующей рефлексией в цифровом портфеле студента; результаты фиксируются в его индивидуальном образовательном и воспитательном маршруте и учитываются при поощрении. Такая модель, описанная в новых публикациях по цифровой воспитательной повестке, делает воспитание непрерывным и растянутым во времени: выделяются этапы ориентации (анонсы, регистрация, диагностика интересов), собственно события (возможность подключиться дистанционно, параллельные каналы обратной связи), постсобытийный анализ (эссе, обсуждения, рекомендации наставников, знаки достижения). Заложена гибкость участия: студент с высокой учебной нагрузкой на практике или в командировке подключается в удобном режиме, не выпадая из университетского сообщества; обеспечивается доступность для лиц с особыми потребностями (субтитры, тифлокомментирование, адаптированные форматы). Модель усиливает педагогическое присутствие и длительные линии наставничества, связывает учебные курсы, проектные и волонтёрские активности, формирует единый календарь и витрину событий. Это особенно важно для крупного многопрофильного вуза, где поддержание целостного студенческого коллектива требует согласованных правил, общих каналов коммуникации, межфакультетских проектов и прозрачного мониторинга вовлечённости.

Существенные перспективы открывает развитие технологий индивидуализации воспитания на основе анализа цифрового следа обучающихся. Электронные журналы участия в студенческих объединениях, записи о сетевых проектах, волонтёрские модули, портфолио и иные цифровые сервисы уже сегодня позволяют видеть реальную вовлечённость конкретного студента в воспитательную деятельность и выстраивать адресную поддержку: предлагать роль наставника, включать в социально значимые инициативы, рекомендовать курсы по гражданско-патриотическому или этико-правовому направлению, подбирать траектории культурного и профессионального развития. На основе сопоставления посещаемости событий, отзывов, результатов общественных проектов и проявленной инициативы возможно формировать персональные рекомендации, планы встреч с тьюторами и приглашения в проектные команды [5, с. 120].

В перспективе это может перерасти в систему адаптивного воспитательного сопровождения, когда цифровые сервисы подсказывают куратору и преподавателю зоны ценностных дефицитов, риски социальной изоляции, снижение мотивации и возможные формы компенсации – от наставнических пар и тренингов по коммуникации до включения в служение сообществу. Важным условием является этическая и правовая корректность работы с данными: информированное согласие, защита персональных сведений, понятные правила интерпретации показателей, исключение стигматизации и предвзятости. Подобные решения увязываются с тенденцией к развитию цифровой культуры студентов и уже рассматривались в работах О.В. Флёрова и других авторов, где подчёркивается необходимость сочетать технологическую оснащённость с содержательным воспитанием: подготовка педагогов к работе с аналитикой, создание панелей мониторинга для наставников, регулярная обратная связь студенту о его прогрессе и совместное планирование последующих шагов. Такой подход усиливает адресность, повышает прозрачность сопровождения и делает воспитательную систему по-настоящему чувствительной к потребностям личности.

Особую роль в наращивании воспитательного потенциала будет играть сетевое студенческое самоуправление. Исследователи студенческой самоорганизации (Л.Д. Варламова, А.П. Богомазов и др.) убедительно показывают, что передача части управленческих и организационных функций самим студентам способствует формированию ответственности, гражданской позиции и профессиональной идентичности, развивает навыки сотрудничества и публичной аргументации. В цифровую эпоху такие формы самоуправления могут быть существенно расширены за счёт электронных выборов с прозрачными процедурами, сетевых советов обучающихся, виртуальных проектных штабов и медиаредакций, работающих на университетское сообщество; при этом важны открытая отчётность, ротация должностей, подготовка студенческих модераторов и наставников. Перспективно создание единого цифрового пространства студенческих инициатив, где аккумулируются заявки на социальные, культурные и исследовательские проекты, ведётся реестр дел, календарь событий и портфели достижений, а также действуют понятные механизмы экспертизы и поощрения: общественное рецензирование, защита проектов, грантовая поддержка, учёт вклада в индивидуальном маршруте. Такое пространство должно опираться на нормы этичного общения, защиту персональных данных и равный доступ к участию, обеспечивая обратную связь и сопровождение со стороны кураторов без излишнего администрирования.

Итак, воспитательный потенциал университетской среды в условиях цифровой трансформации не только не утрачивается, но и получает новые возможности для актуализации, если цифровые решения осмыслены в гуманистической и ценностно ориентированной логике. Проведённый теоретико-методологический анализ показал, что воспитание в вузе сегодня должно рассматриваться как многоканальный, средовой и событийный процесс, опирающийся на аксиологический, личностно ориентированный, культурологический и средовой подходы. Цифровизация университетской жизни трансформирует формы и способы воспитательного воздействия, переводит их в режим постоянного сетевого сопровождения студента и тем самым повышает требования к педагогической проектировке, профессиональной компетентности преподавателя, нормативному и организационному обеспечению воспитательной работы.

Целевая аудитория статьи – исследователи и преподаватели высшей школы, специалисты в области педагогики и цифровой трансформации образования, а также администраторы вузов, ответственные за воспитательную работу и развитие цифровой образовательной среды.

Библиографический список

1. Пинская М.А. *Формирующее оценивание: оценивание в классе*: учебное пособие. Москва: Логос, 2010.
2. Баланов А.Н. *Искусственный интеллект. Понимание, применение и перспективы*: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Лань, 2025.
3. Ревинова С.Ю., Эебердыева М.М. *Информатика. Цифровая грамотность*: учебное пособие. Москва: РУДН, 2024.
4. Сафонов А.А., Сафонова М.А. *Цифровая педагогика. Практический курс*: учебник и практикум для вузов. Москва: Юрайт, 2024.
5. Атаманова Н.П., Емельянова О.Я., Храмова С.А. *Цифровая трансформация образования в современном образовательном пространстве*: монография. Москва: МГПУ, 2021.

References

1. Pinskaya M.A. *Formiruyuschee ocenivanie: ocenivanie v klasse*: uchebnoe posobie. Moskva: Logos, 2010.
2. Balanov A.N. *Iskusstvennyj intellekt. Ponimanie, primenenie i perspektivy*: uchebnik dlya vuzov. Sankt-Peterburg: Lan', 2025.
3. Revinova S.Yu., `Eeberdyeva M.M. *Informatika. Cifrovaya gramotnost'*: uchebnoe posobie. Moskva: RUDN, 2024.
4. Safonov A.A., Safonova M.A. *Cifrovaya pedagogika. Prakticheskij kurs*: uchebnik i praktikum dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2024.
5. Atamanova N.P., Emel'yanova O.Ya., Hramova S.A. *Cifrovaya transformaciya obrazovaniya v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve*: monografiya. Moskva: MGPU, 2021.

Статья поступила в редакцию 05.11.25

УДК 37.018 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-80-83

Kafarova K.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: mamed95region@mail.ru*
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*
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*

SOCIAL PEDAGOGY IN THE DIGITAL ENVIRONMENT AND THE DEVELOPMENT OF MEDIA LITERACY IN ADOLESCENTS. The article examines the development of adolescent media literacy in the digital environment as a priority area of social pedagogy. The relevance of the topic is substantiated by the accelerated development of media technologies and the growing risks of digital socialization, including pseudo-competence, mosaic consciousness, and social unevenness of access. The structure of media literacy is revealed as an integral social and educational characteristic of the individual, including cognitive, critical-analytical, value-regulatory, and communicative-creative components. Particular attention is paid to pedagogical strategies: media education, preventive-protective, integrative-network, family-oriented, and value-civic. Mechanisms for supporting adolescent media behavior are presented, and areas for interdepartmental cooperation are proposed. The results can be used in the practice of social educators, schools, and supplementary education institutions to create a safe and nurturing digital space.

Key words: **social pedagogy, digital environment, adolescents, media literacy, media socialization**

К.З. Кафарова*, канд. пед. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail mamed95region@mail.ru*
М.Р. Сельмурзаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: selmurzaeva8696@mail.ru*
И.А. Полякова*, канд. экон. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», г. Ростов-на-Дону, E-mail: vesna257@mail.ru*

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ И РАЗВИТИЕ МЕДИАГРАМОТНОСТИ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается проблема формирования медиаграмотности подростков в условиях цифровой среды как приоритетное направление социальной педагогики. Обоснована актуальность темы, связанная с опережающим развитием медиатехнологий и нарастанием рисков цифровой социализации: псевдокомпетентность, мозаичное сознание, социальная неравномерность доступа. Раскрыта структура медиаграмотности как интегральной социально-воспитательной характеристики личности, включающей когнитивный, критико-аналитический, ценностно-регулятивный и коммуникативно-творческий компоненты. Особое внимание уделено педагогическим стратегиям: медиаобразовательной, превентивно-защитной, интегративно-сетевой, семейно-ориентированной и ценностно-гражданской. Представлены механизмы сопровождения медиаповедения подростков, и предложены направления межведомственного взаимодействия. Результаты могут быть использованы в практике социальных педагогов, школ и учреждений дополнительного образования для создания безопасного и развивающего цифрового пространства.

Ключевые слова: **социальная педагогика, цифровая среда, подростки, медиаграмотность, медиасоциализация**

Актуальность исследования обусловлена тем, что цифровая среда стала одним из ведущих пространств социализации подростков, однако темпы её развития опережают готовность семьи, школы и социально-педагогических служб к целенаправленному сопровождению медиаповедения несовершеннолетних. Усиление медиарисков (дезинформация, сетевое давление сверстников, вовлечение в девиантные практики) сочетается с феноменом псевдокомпетентности, когда высокая техническая оснащённость подростков не подкрепляется критико-оценочными и ценностно-нормативными умениями. Социально-неравномерный характер цифровизации усиливает разрыв в медиакультуре детей из разных семей. В этих условиях именно социальная педагогика, опирающаяся на медиаобразовательные, превентивно-защитные и межведомственные стратегии, выступает ключевым механизмом формирования медиаграмотности как интегральной социально-воспитательной характеристики подростка и важного ресурса обеспечения информационной безопасности детства.

Цель исследования – теоретически обосновать и раскрыть социально-педагогические условия, стратегии и механизмы формирования медиаграмотности подростков в цифровой среде, позволяющие обеспечить их безопасную, критически осмысленную и ценностно ориентированную медиасоциализацию.

Задачи исследования:

– проанализировать теоретико-методологические основания социальной педагогики в условиях цифровизации и их значимость для формирования медиаграмотности подростков;

– выявить основные противоречия и риски медиасоциализации подростков в цифровой среде (псевдокомпетентность, мозаичность сознания, социальная неравномерность доступа);

– охарактеризовать структуру медиаграмотности подростков как социально-воспитательной характеристики (когнитивный, критико-аналитический, ценностно-регулятивный, коммуникативно-творческий компоненты);

– обосновать педагогические стратегии и направления социальной поддержки медиаграмотности подростков, включая межведомственное и семейно-ориентированное взаимодействие.

Научная новизна исследования состоит в теоретическом обосновании социальной педагогики в цифровой среде как особого пространства медиаопосредованной социализации подростков, требующего сочетания категорий «социальная защита», «социальное сопровождение» и «медиакультура».

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении понятийно-категориального аппарата социальной педагогики применительно к условиям цифровой среды: раскрывается содержательное наполнение категорий «цифровая социализация», «социально-педагогическое сопровождение в сети», «медиаобразование» и «медиаграмотность подростков» как интегральной социально-воспитательной характеристики.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его положения и выводы позволяют разработать комплекс социально-педагогических мер по поддержке медиаграмотности подростков в условиях цифровизации: от внедрения медиаобразовательных модулей в учебно-воспитательный процесс и организации школьных медиапроектов до построения межведомственных маршрутов помощи и семейно-ориентированного сопровождения.

Методологические основы социальной педагогики в цифровой среде опираются на системно-деятельностный, социокультурный и аксиологический подходы, позволяющие рассматривать подростка как субъекта сетевого взаимодействия и одновременно как объект социально-педагогической защиты. В классических работах по социальной педагогике (Л.В. Мардахаев) подчеркивается, что поле социальной воспитательной помощи расширяется вслед за изменением социокультурной среды; в цифровом обществе этим полем выступает виртуализированная коммуникация, задающая новые каналы социализации и новые риски [1, с. 296]. Исследования о влиянии цифровой среды на социальную ситуацию развития детей и подростков показывают, что цифровизация усиливает неравномерность социального опыта и требует педагогического посредничества, нацеленного на формирование ответственного медийного поведения.

В работе А.В. Федорова и его последователей доказана результативность медиаобразовательного направления, ориентированного на развитие у подростков критического анализа сообщений массовой коммуникации, распознавание манипулятивных технологий и построение собственной медийной позиции [2, с. 134]. Современные исследования цифровой трансформации педагогики (В.А. Белевитин, В.Л. Шульц) уточняют методологию: социально-педагогический анализ должен сочетать категорию «цифровая среда» с категориями «социальная защита», «социальное сопровождение», «медиакультура», что позволяет рассматривать медиаграмотность не как частное умение, а как интегральную социально-воспитательную характеристику подростка в медиатизированном обществе.

Проблематика и потенциал развития медиаграмотности подростков в современных условиях тесно связаны с изменением самой логики социализации, которая всё в большей степени переносится в цифровое пространство. Подросток всё реже соотносит свои ценностные и ролевые выборы только с влиянием семьи, школы или традиционных институтов культуры и всё чаще опирается на многочисленные источники сетевых сведений, высказывания анонимных участников коммуникации, на быстро распространяющиеся медиасюжеты. Именно поэтому медиаграмотность в трудах отечественных медиапедагогов – А.В. Федорова, А.В. Шарикова, Ю.Н. Усова, И.В. Челышевой и их последователей – определяется как интегральное качество личности, обеспечивающее осознанное и критическое взаимодействие с медиатекстами различного типа, а также готовность к собственной медиатворческой активности. При этом подчёркивается, что

медиаграмотность в подростковом возрасте имеет выраженное профилактическое значение: она снижает уязвимость несовершеннолетних перед манипулятивным воздействием, агрессивными и девиантогенными образцами поведения, которые нередко транслируются в цифровой среде.

Однако фактическое состояние медиаграмотности подростков остаётся противоречивым:

– с одной стороны, учащиеся основной и старшей школы обычно обладают достаточно высокой технической подготовленностью: они уверенно используют мобильные устройства, программы для общения, создают и распространяют собственные медиасообщения;

– с другой стороны, данные российских исследований по защите детей в цифровой среде показывают, что подавляющее большинство подростков сталкивается с сетевыми угрозами – от информационных подделок и недостоверных новостей до мошенничества и сетевого травмирования, при этом значительная часть детей и их родителей не располагают устойчивыми способами распознавания и нейтрализации подобных воздействий.

Такое несоответствие между технической грамотностью и критической осмысленностью медиапотоков порождает эффект псевдокомпетентности: подростку кажется, что раз он свободно действует в сети, то и понимает её правила, хотя в действительности он остаётся зависимым от алгоритмов выдачи, анонимных посредников информации и давления сверстниковых групп.

Структурный анализ медиаграмотности позволяет выделить в ней несколько взаимосвязанных компонентов. Первый – когнитивно-информационный – предполагает знание видов и жанров медиатекстов, представление об устройствах и каналах распространения информации, умение определять источник и адресата сообщения, сопоставлять сведения из разных каналов, проводить элементарную проверку фактов. Второй компонент – критико-аналитический – соотносится с идеями Л. Мастермана, развитыми в отечественной педагогике Л.С. Зазнобиной и А.А. Журиным: медиапросвещение должно не столько передавать готовые знания, сколько формировать у ученика устойчивую установку на сомнение, поиск скрытых целей медиатекста, на выявление идеологических, коммерческих и политических подтекстов. Третий компонент – ценностно-регулятивный – направлен на выработку у подростка ответственного поведения в сети, соблюдение нравственных и правовых норм, уважение к личной информации других людей, неприятие агрессивных и дискриминационных высказываний. Наконец, коммуникативно-творческий компонент побуждает подростка к созданию собственных медиапродуктов воспитательного содержания – школьных электронных газет, видеороликов, сетевых дневников, которые позволяют перевести медиапотребление в продуктивную деятельность и тем самым закрепить критические навыки на практике.

Существенная часть проблем в развитии медиаграмотности обусловлена спецификой самой цифровой среды, которая фрагментарна и полифонична. В ней сосуществуют сообщения с разной степенью достоверности, а скорость их обращения превосходит возможности школьного и семейного контроля. В результате формируется мозаичное сознание подростка: отдельные факты, яркие образы и эмоционально насыщенные истории запоминаются лучше, чем последовательные доказательства и научные объяснения. Это ведёт к поверхностному усвоению содержания, снижению мотивации к чтению и аналитической работе, замещению рефлексии эмоциональным откликом. «Если социальный педагог или классный руководитель не осуществляет целенаправленное сопровождение, мозаичность легко переходит в клиповость восприятия и в установку на немедленное потребление всё новых и новых медиастимулов. Такая установка делает подростка особенно восприимчивым к пропагандистским и экстремистским материалам, к сетевым провокациям, к игровым и коммерческим втягиваниям» [3, с. 52].

Нельзя не учитывать и социально-неравномерный характер цифровизации. Формально доступ к сети имеет большинство подростков, но реальный уровень их медиакультуры тесно связан с образовательным потенциалом семьи и с готовностью школы вести планомерную медиапедагогическую работу. «В семьях с низким культурным капиталом ребёнок чаще всего осваивает медиапространство стихийно, опираясь на рекомендации сверстников и на алгоритмические предложения самой сети; в такой ситуации ценностные ориентиры задаёт не педагог и даже не родитель, а анонимное сообщество потребителей. В семьях же с высоким уровнем образования взрослые обсуждают с детьми увиденные фильмы и передачи, помогают отличать научные сведения от псевдонаучных, совместно вырабатывают правила сетевой безопасности – и именно здесь медиаграмотность развивается как часть общей культуры семьи. Социальный педагог должен учитывать эту разноресурсность и создавать компенсаторные формы работы для подростков из уязвимых групп: клубы медиабезопасности, консультации для родителей, совместные семейные занятия» [4, с. 91].

При всём многообразии проблем потенциал развития медиаграмотности подростков весьма значителен. Цифровая среда сама по себе предоставляет мощные просветительские и воспитательные возможности: существуют открытые курсы по анализу медиатекстов, коллекции учебных видеоматериалов, интерактивные тренажёры по распознаванию информационных подделок, материалы по культуре сетевого общения. Их включение в воспитательные программы, работу школьных медиацентров, систему дополнительного образования позволяет выстраивать модель непрерывного медиаобразования, где ученик проходит путь от простого различения достоверных и недостоверных сообщений к созданию собственных медиапродуктов и участию в социально значимых сетевых инициативах. Особое место здесь занимает проектная деятельность: создание школьного медиажурнала, телестудии, аудиопрограмм для сверстников, просветительских видеороликов по вопросам культуры общения в сети. Такая деятельность сочетает в себе познавательную, коммуникативную и ценностную составляющие и потому рассматривается социальными педагогами как эффективный способ перевода медиапотребления в медиатворчество [5, с. 66].

В последние годы в отечественном научном и практическом дискурсе усиливается тенденция к институционализации медиаобразования. Материалы всероссийских и международных конференций по медиапедагогике подчёркивают необходимость перехода от разовых занятий и факультативов к системно встроенным в образовательные программы модулям, в рамках которых медиаграмотность понимается как сквозная компетенция, пронизывающая учебные предметы, воспитательные события, работу школьных служб сопровождения и взаимодействие с семьёй. При этом предлагается опираться на лучшие образцы национального и зарубежного опыта, уже описанные в исследованиях отечественных учёных, и адаптировать их к условиям российской школы и учреждений дополнительного образования. Важным направлением становится подготовка самих педагогов: они должны владеть не только содержанием медиаобразования, но и технологиями организации дискуссии, тренинга критического мышления, работы с провокационными медиатекстами, построения межведомственных маршрутов помощи подросткам, столкнувшимся с сетевыми угрозами.

Внимания заслуживает манипулятивный потенциал современной медиасферы. Как показывают исследования отечественных авторов, медиатексты, ориентированные на подростковую аудиторию, часто строятся по моделям скрытого убеждения: используются эмоционально окрашенные образы, авторитетные ссылки, имитация позиции сверстника, игровые механизмы поощрения и включения в группы. В условиях информационных противоборств и медиатехнологий влияния такие модели применяются не только для продвижения товаров или развлечений, но и для навязывания определённых политических и социальных установок, что подчёркивалось и в работах, посвящённых информационным войнам и стратегии подачи ложных сообщений. Подросток, не владеющий приёмами критического чтения медиатекста, легко принимает подобные конструкции за искреннее мнение большинства и, стремясь сохранить принадлежность к группе, воспроизводит их в собственных сообщениях. Социальная педагогика в этом случае должна предлагать подростку альтернативный опыт – опыт рефлексивного разбора медиасюжета, сравнения разных точек зрения, восстановления фактической основы события, сопоставления медиапрезентации с реальными социальными практиками.

Осознанный пользователь медиасреды способен не только защищаться от дезинформации, но и участвовать в создании общественно полезного медиапространства: рассказывать о волонтёрских и экологических инициативах, вести просветительские рубрики для сверстников, поддерживать культуру уважительного диалога. Социальный педагог, организуя такую деятельность, фактически переводит медиаграмотность из разряда частного учебного умения в разряд социально значимой компетенции, подкреплённой ценностями сотрудничества, милосердия и ответственности. В этом смысле медиаграмотность становится ресурсом позитивной социализации и фактором укрепления информационной безопасности детства.

Но стоит заметить: для того чтобы развитие медиаграмотности подростков было управляемым, социальному педагогу необходимы диагностические средства, позволяющие фиксировать исходный уровень и динамику. В отечественных работах описываются уровневые модели медиакомпетентности, в которых последовательно выделяются репродуктивный, адаптивный и творческий уровни: на первом подросток лишь воспроизводит полученные сведения о медиа, на втором – использует их для решения практических задач безопасности и учебной деятельности, на третьем – самостоятельно планирует медиапроекты и способен обучать сверстников. Применение таких моделей даёт возможность выстраивать индивидуальные маршруты сопровождения, определять, какие именно компоненты нуждаются в усилении – когнитивный, критический или ценностный, тем самым повышать результативность социально-педагогической работы в цифровой среде.

Дополнительный резерв кроется в межведомственном взаимодействии: объединение усилий образовательных учреждений, библиотек, молодёжных центров, служб профилактики правонарушений и средств массовой информации позволяет создавать единое воспитательное пространство, в котором подросток получает согласованные сигналы о нормах и ценностях медиаповедения. Такое пространство уменьшает влияние случайных и деструктивных источников и повышает шансы на то, что медиаграмотность станет не разовой образовательной акцией, а устойчивой характеристикой личности.

Педагогические стратегии и направления социальной поддержки медиаграмотности подростков в условиях стремительной медиатизации детства должны опираться на понимание того, что подросток включён в полисубъектное цифровое пространство, где воспитательные, информационные и развлекательные функции переплетены и не всегда различимы. Поэтому социально-педагогическое воздействие здесь не может быть сведено к эпизодическим профилактическим беседам: оно требует проектирования длительного сопровождения, сочетающего просветительно-развивающий, защитный и социально-посреднический

компоненты, о чём пишут А.В. Федоров, И.В. Челышева, а также современные исследователи цифровой социализации подростков. Ведущей стратегией в таком сопровождении выступает медиаобразовательная, ориентированная не только на передачу знаний о средствах массовой коммуникации, но прежде всего на развитие критико-оценочного и аксиологического отношения подростка к медиатексту. В концепции А.В. Федорова медиаграмотность трактуется как результат целенаправленного педагогического воздействия, при котором ребёнок учится распознавать художественные, политические и коммерческие задачи медиасообщения, соотносить их с собственными ценностями и нормами социума, а также воспроизводить подобные сообщения уже в воспитательном ключе. Эта стратегия предполагает использование проблемно-диалоговых форм, герменевтического разбора медиатекстов, сопоставления различных источников информации, а также включение подростков в создание школьных средств массовой информации, что, по данным последних мониторингов, даёт устойчивый рост медиакомпетентности обучающихся.

Второй крупный вектор – превентивно-защитная стратегия, вытекающая из того, что цифровая среда одновременно является и пространством социализации, и пространством повышенных рисков – от информационных подделок и навязанных моделей потребления до киберпреследования и втягивания в асоциальные практики. Исследования по педагогической поддержке цифровой социализации (Е.Е. Капкова, М.А. Синенко) подчёркивают необходимость раннего выявления групп риска и построения для них индивидуальных маршрутов цифровой безопасности с участием социального педагога, классного руководителя, педагога-психолога и семьи. В рамках этой стратегии социальный педагог решает, прежде всего, диагностические и посреднические задачи: выявляет степень сформированности медиакомпетентности, типичные каналы получения сведений, наличие негативного опыта сетевого общения; затем организует педагогическую медиацию между подростком и значимыми взрослыми, разъясняя им особенности сетевого поведения ребёнка. Особое место занимают занятия по распознаванию манипулятивных медиатехнологий и эмоционально заряженных сообщений, разработанные в русле критико-автономного подхода А.В. Шарикова, который настаивал на учёте интересов самой детской аудитории и на её праве отстаивать собственные медиапредпочтения в рамках общечеловеческих и правовых норм. Такой подход позволяет не просто «ограждать» подростка от нежелательных влияний, а переводить его в позицию ответственного участника сетевого взаимодействия, способного объяснить свои медийные выборы и отказаться от деструктивных практик.

Третье направление – интегративно-сетевое, или межведомственное. Цифровое воспитательное пространство не может быть создано силами только школы; для него необходимо согласованное участие учреждений дополнительного образования, библиотек, молодёжных центров, служб профилактики правонарушений, а также региональных и муниципальных структур, отвечающих за информационную безопасность детей. Новые рекомендации по регулированию использования цифровых технологий в работе с несовершеннолетними подчёркивают, что педагогическое воздействие должно учитывать возрастную сензитивность к визуально-аудиальным образам, опираться на культуросообразные формы сетевого общения и обеспечивать возможность быстрой социальной помощи при возникновении медиатравмирующих ситуаций. Социальный педагог в этой системе выступает координатором: он выстраивает маршруты обращения подростка к ресурсам города или региона (курсы медиакультуры, подростковые медиастудии, конкурсы медиапроектов), обеспечивает обратную связь между семьёй и организациями, помогает родителям выработать единые правила пользования сетью и поддерживать «режим доверительного контроля», о необходимости которого писали Н.И. Гендина и её школа в контексте информационно-библиотечного образования. Важным результатом такой стратегии становится уменьшение разрыва между подростками из культурно и социально обеспеченных семей и теми, кто осваивает медиапространство стихийно: ресурсно-ориентированная поддержка даёт вторым доступ к тем же просветительным и творческим возможностям, что и первым.

Содержательно все перечисленные стратегии закрепляются через систему педагогических технологий:

1. Медиаобразовательные модули, встроенные в предметное обучение и воспитательные занятия: социальные педагоги и учителя обществознания, литературы, истории предлагают подросткам рассмотреть актуальные общественные события в их медийных представлениях, сравнить трактовки разных изданий, выявить идеологические и коммерческие мотивы подачи материалов. Такой перенос медиаанализа в учебную деятельность позволяет не выделять медиаграмотность в изолированный «кружок», а сделать её сквозным качеством образовательного процесса, что особенно подчёркивалось в работах, посвящённых формированию медиакомпетентности школьников во внеурочной и дополнительной деятельности.

2. Социально-проектные и исследовательские практики: создание школьных электронных газет, радиоэфиров, видеожурналов, просветительских рубрик для родителей, ведение страниц учреждения в сети. В ходе таких практик подростки проходят полный цикл медиадеятельности – от целеполагания и отбора темы до этической экспертизы и публичного представления результата, а значит, закрепляют не только технические, но и ценностно-нормативные аспекты медиаграмотности.

3. Наставнические и равноролевые формы: старшеклассники и студенты педагогических вузов, прошедшие спецкурсы по медиапедагогике (опыт которых описан у А.В. Федорова), становятся помощниками социального педагога и проводят циклы занятий для младших подростков и родителей.

Раскрытия требует семейно-ориентированное направление социальной поддержки. Исследования показывают, что недостаток медиапедагогической компетентности у родителей нередко приводит либо к гиперконтролю, который подростки обходят при первой возможности, либо, наоборот, к полному снятию ограничений, что повышает вероятность контактов с деструктивными сообществами. Поэтому социальный педагог выстраивает с родителями обучающие консультационные линии: разъясняет возрастные особенности восприятия медиасюжетов, демонстрирует типовые схемы сетевого обмана и вовлечения, предлагает образцы совместной деятельности ребёнка и взрослого в сети (семейные медиапроекты, образовательные маршруты, просмотровые планы). Так реализуется идея социокультурной медиации: взрослый не только контролирует, но и разделяет с ребёнком культурный опыт цифровой среды, что делает требования к безопасному поведению не внешними, а внутренне принятыми. В семьях миграционного и социально уязвимого опыта школа и социальный педагог могут предлагать специальные адаптационные курсы медиаграмотности, чтобы предотвратить формирование у подростков маргинальных сетевых идентичностей и компенсировать дефицит культурных образцов [6, с. 132].

Наконец, перспективным направлением становится ценностно-гражданская стратегия, при которой медиаграмотность рассматривается как инструмент участия подростка в общественно полезной деятельности. Современные медиаобразовательные концепции настаивают, что критическое восприятие информации не должно завершаться только актом «опознания» подделки или манипуляции; важен выход в социальное действие – создание просветительских медиаматериалов для сверстников, участие в городских акциях по культуре сетевого общения, продвижение этических норм в группах общения.

Таким образом, исследование позволило обосновать социальную педагогику в цифровой среде как самостоятельное направление, призванное гармонизировать процесс медиатизированной социализации подростков. Установлено, что медиаграмотность выступает интегральной социально-воспитательной характеристикой, формирующейся на стыке системно-деятельностного, социокультурного и аксиологического подходов и включающей когнитивно-информационный, критико-аналитический, ценностно-регулятивный и коммуникативно-творческий компоненты. Парадокс «псевдокомпетентности» показал, что высокая техническая оснащённость молодёжи не гарантирует критического освоения медиапространства, а социально неравномерный характер цифровизации усиливает риски информационного неравенства.

Перспективы дальнейших исследований видятся в эмпирической апробации предложенных моделей в разнородных образовательных ландшафтах, а также в учёте влияния новых технологических трендов (генеративный искусственный интеллект, метавселенные) на медиасоциализацию. Развитие медиаграмотности подростков, основанное на межведомственном и семейно-ориентированном партнёрстве, способно стать важнейшим ресурсом профилактики информационных угроз и укрепления информационной безопасности детства в условиях стремительной цифровой трансформации общества.

Целевая аудитория статьи – социальные педагоги, специалисты по профилактике девиантного поведения, методисты образовательных учреждений, педагоги дополнительного образования.

Библиографический список

1. Мардахаев Л.В. *Социальная педагогика: теоретико-методологические основы*: учебник для бакалавров. Москва: Юрайт, 2023.
2. Федоров А.В. *Медиаобразование: история, теория и методика*. Москва: Директ-Медиа, 2013.
3. Шариков А.В. *Медиаобразование: мировой и отечественный опыт*. Москва: Издательство АПН СССР, 1990.
4. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. *Цифровое поколение России: компетентность и безопасность*: монография. Москва: Смысл, 2017.
5. Синенко М.А., Игнатович С.С. Цифровая среда и её влияние на социальную ситуацию развития детей и подростков. *Педагогика: история, перспективы*. 2022; Т. 5, № 3: 64–71.
6. Гендина Н.И., Косолапова Е.В. *Основы информационной культуры школьника*: учебно-методический комплекс для учащихся 1–2-х классов. Москва: РШБА, 2021.

References

1. Mardahaev L.V. *Social'naya pedagogika: teoretiko-metodologicheskie osnovy*: uchebnik dlya bakalavrov. Moskva: Yurajt, 2023.
2. Fedorov A.V. *Mediaobrazovanie: istoriya, teoriya i metodika*. Moskva: Direkt-Media, 2013.

3. Sharikov A.V. *Mediaobrazovanie: mirovoj i otechestvennyj opyt*. Moskva: Izdatel'stvo APN SSSR, 1990.
4. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. *Cifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost'*: monografiya. Moskva: Smysl, 2017.
5. Sinenko M.A., Ignatovich S.S. Cifrovaya sreda i ee vliyanie na social'nuyu situaciyu razvitiya detej i podrostkov. *Pedagogika: istoriya, perspektivy*. 2022; T. 5, № 3: 64-71.
6. Gendina N.I., Kosolapova E.V. *Osnovy informacionnoj kul'tury shkol'nika*: uchebno-metodicheskij kompleks dlya uchaschihsya 1-2-h klassov. Moskva: RShBA, 2021.

Статья поступила в редакцию 31.10.25

УДК 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-83-86

Tsahaeva A.A., *Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: Tsahaeva@rambler.ru*
Minazova Z.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: taxa-6471@mail.ru*
Asilderova M.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: asilderovam@mail.ru*

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGY IN THE SYSTEM OF MODERN HUMANITIES. The article examines the methodological foundations of pedagogy in the context of its inclusion in the system of modern humanities. It is shown that pedagogy has a special, normative, value-based, and project-based status, as it deals with the individual as a subject of culture and education, and therefore cannot be limited to a description of educational reality. The article reveals the philosophical, anthropological, and axiological principles of pedagogical knowledge that determine the humanistic focus of education and gives it a personal and culturally relevant character. The importance of interdisciplinary approaches (phenomenological, hermeneutic, and cultural-historical) is substantiated, allowing to interpret education as a space for understanding, dialogue, and the appropriation of cultural meanings. Particular attention is paid to the interaction of pedagogy with philosophy, psychology, sociology, and cultural studies, which leads to the formulation of the problem of methodological synthesis and, simultaneously, to the need to preserve the autonomy of pedagogical knowledge.

Key words: **pedagogy, pedagogical methodology, humanities, philosophical and anthropological foundations**

А.А. Цахаева*, д-р психол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: Tsahaeva@rambler.ru*
З.М. Миназова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: taxa-6471@mail.ru*
М.М. Асильдерова*, д-р пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: asilderovam@mail.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

В статье рассматриваются методологические основания педагогики в контексте её включённости в систему современных гуманитарных наук. Показано, что педагогика обладает особым нормативно-ценностным и проектным статусом, поскольку имеет дело с человеком как субъектом культуры и образования, а потому не может ограничиваться описанием образовательной реальности. Раскрываются философско-антропологические и аксиологические принципы педагогического знания, определяющие гуманистическую направленность образования и придающие ему личностно- и культуросообразный характер. Обоснована значимость интердисциплинарных подходов (феноменологического, герменевтического, культурно-исторического), позволяющих интерпретировать образование как пространство понимания, диалога и присвоения культурных смыслов. Особое внимание уделено взаимодействию педагогики с философией, психологией, социологией и культурологией, что приводит к постановке проблемы методологического синтеза и одновременно – к необходимости сохранения автономии педагогического знания.

Ключевые слова: **педагогика, методология педагогики, гуманитарные науки, философско-антропологические основания**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью переосмысления методологических оснований педагогики в условиях стремительного изменения социокультурного контекста, усиления междисциплинарных связей и гуманитарной рефлексии. Современное образование сталкивается с вызовами поликультурности, цифровизации и усложнения социальной реальности, что требует от педагогической науки не только интеграции философских, психологических и социологических подходов, но и сохранения собственной нормативно-ценностной автономии. Исследование важно для утверждения педагогики как метадисциплины гуманитарного цикла, способной консолидировать научное и практическое знание об образовании вокруг задачи формирования личности.

Цель исследования – выявить и обосновать методологические основания педагогики как гуманитарной науки, определить её статус в системе современных гуманитарных дисциплин и показать особенности её междисциплинарного взаимодействия при сохранении нормативно-ценностной автономии.

Задачи исследования:

– раскрыть гуманитарный статус педагогики и её методологическую специфику как науки о человеке в образовании;

– проанализировать эволюцию методологических подходов в педагогике – от классического к постнеклассическому этапу;

– определить междисциплинарные связи педагогики с философией, психологией, социологией и культурологией;

– обосновать педагогику как метадисциплину гуманитарного цикла, сохраняющую автономию и нормативно-ценностный характер.

Научная новизна исследования заключается в комплексном обосновании педагогики как метадисциплины гуманитарного цикла, обладающей собственной нормативно-ценностной методологией.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублённом раскрытии методологических оснований педагогики как гуманитарной науки, обладающей собственной нормативно-ценностной и проектной спецификой.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выявленные методологические основания педагогики позволяют совершенствовать образовательную практику на гуманистической основе, обеспечивая осознанное проектирование воспитательных и учебных процессов с учётом ценностно-смыслового и культурного измерений образования.

Педагогика в современной системе гуманитарных наук рассматривается не только как отрасль человекознания, описывающая процессы воспитания и обучения, но и как рефлексивно устроенная дисциплина, которая осмысляет собственные основания, цели и ценности. Её гуманитарный характер определяется тем, что объектом выступает человек в ситуации образования – субъект культуры, наделённый свободой, историчностью, духовными и коммуникативными потребностями; следовательно, познание здесь изначально соотнесено с миром ценностных ориентаций и смысложизненных установок, а не только с фиксацией внешне наблюдаемых фактов. Как подчёркивается в работах о месте педагогики среди человековедческих дисциплин, педагогика опирается на целостное и системное знание о развивающемся человеке и потому неизбежно взаимодействует с философией, психологией, социологией, культурологией и антропологией, но при этом сохраняет собственный предмет – управляемое и целенаправленное приобщение личности к культуре. Такое понимание уже само по себе фиксирует особый методологический статус педагогики как нормативно-ценностной, проектной и в то же время объяснительной науки.

Определяя педагогику в данном контексте, В.А. Сластёнин, В.В. Краевский, А.М. Новиков, а также чешский педагог Я. Скалкова отмечали, что она формирует целостное знание о педагогическом процессе, включающем цели, мотивы, содержание, средства и результаты совместной деятельности педагога и обучающегося, и тем самым выходит за рамки чисто описательной дисциплины. Педагогическое знание имеет многоуровневую структуру: на философско-методологическом уровне оно опирается на антропологический, культурологический и аксиологический принципы; на общенаучном уровне использует системный, деятельностный, коммуникативно-диалогический и культурно-исторический подходы; на конкретно-научном уровне разворачивается в частных дидактиках, теории воспитательных систем, теории управления образованием. В определённом смысле педагогика выступает как метадисциплина гуманитарного цикла, по-

скольку она не просто заимствует методы у «соседних» наук, но и преобразует их в соответствии с задачей воспитания и образования человека. Эта позиция последовательно проведена у В.В. Краевского, который рассматривал методологию педагогики как систему знаний о структуре педагогической теории, принципах подхода и способах получения педагогических фактов [1, с. 356].

Отличие педагогического знания от естественнонаучного заключается прежде всего в типе детерминации и в характере научного идеала. В естествознании преобладает объяснительная модель, ориентированная на выявление универсальных, внеисторических закономерностей и их экспериментальную проверку. В педагогике же любая закономерность носит вероятностный, контекстуальный и ценностно нагруженный характер: один и тот же педагогический приём, будучи включён в различные культурные и возрастные ситуации, даёт неодинаковые результаты, что убедительно показано в исследованиях в русле культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и его последователей, выявивших решающую роль социального контекста, опосредствования и зоны ближайшего развития в становлении высших психических функций. По отношению к социально-научному знанию (социологии образования, экономике образования, политологии) педагогика также занимает особое место. Социология описывает массовые образовательные практики и институты, психология – механизмы психического развития, но именно педагогика задаёт нормативный образ желаемого результата и проектирует педагогическое взаимодействие как ценностно целеустремлённый процесс. Поэтому её суждения носят характер не только констатирующий, но и предписывающий, а сама наука функционирует в горизонте идеала личности, гражданина, профессионала, который в разные исторические периоды задаётся обществом и культурой. Именно поэтому в трудах Ю.К. Бабанского, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластёнина подчёркивается необходимость соединения описания педагогической реальности с её проектированием и оптимизацией, что радикально отличает педагогику от дисциплин, ограничивающихся констатацией социальных фактов.

Эволюция методологических подходов в педагогике вскрывает внутреннюю динамику её гуманитарного статуса. Классическая педагогика XIX – первой половины XX века, восходящая к трудам К.Д. Ушинского и П.Ф. Каптерева, а позже к систематизаторам советского периода, исходила из идеи универсального педагогического закона и нормативного характера воспитания; методологически она опиралась на рационалистические схемы, жёстко фиксирующие цель, содержание и организацию учебно-воспитательного процесса. В советской науке это выразилось в разработке теории целостного педагогического процесса и в теории его оптимизации (Ю.К. Бабанский), где педагогическая деятельность рассматривалась как система, поддающаяся рациональному расчёту и нормированию. Уже во второй половине XX века под влиянием культурно-исторической психологии, философской герменевтики и деятельности методологического круга Г.П. Щедровицкого оформляется неклассический этап: на первый план выходят личностно ориентированная парадигма, идея развивающего обучения (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), коммуникативно-диалогическая модель образования, в которой ученик признаётся равноправным субъектом педагогического процесса. Неклассическая методология отказывается от жёсткого субъект-объектного отношения и утверждает принцип со-бытия педагога и обучающегося в культурном пространстве [2, с. 94].

Стремление к междисциплинарности и гуманитарной рефлексии в конце XX – начале XXI вв. привело к формированию постнеклассической методологии педагогики, разрабатываемой, в частности, Ю.Ю. Бочаровой и рядом современных исследователей. Она связана с обращением к синергетической и контекстной парадигмам с признанием множественности педагогических реальностей и вариативности образовательных траекторий, с установкой на включённость исследователя в объект и на диалог научного и практического знаний. Постнеклассическая педагогика исходит из открытости образовательных систем, из необходимости учитывать самоорганизацию и ценностную неопределённость современного общества, поэтому её методология носит характер плюралистический и интегративный: в одном исследовательском поле могут сосуществовать аксиологический, антропологический, компетентностный, акмеологический и герменевтический подходы. Тем самым педагогика окончательно утверждается как гуманитарная наука, для которой принципиально важны не столько жёсткие причинно-следственные модели, сколько понимание, интерпретация и соотнесение образовательной практики с ценностными основаниями культуры.

Итак, методологические принципы и концептуальные основания современной педагогики формируются в русле общей гуманитарной парадигмы, где образование понимается не только как передача знаний и усвоение социального опыта, но прежде всего, как культурно опосредованное становление личности, её ценностно-смысловое самоопределение и вхождение в мир человеческих отношений. Отсюда вытекает принципиальная установка на многоуровневость методологии: на верхнем уровне она опирается на философско-антропологические и аксиологические основания, на среднем – на комплекс интердисциплинарных подходов, позволяющих раскрыть многообразие образовательной реальности, на нижнем – на конкретно-научные и технологические модели организации обучения и воспитания. Такое строение методологии подчёркивается отечественными авторами, настаивающими на том, что педагогика не может ограничиться заимствованием схем из психологии или социологии, а должна выводить свои принципы из специфики человека как культурно-исторического существа и из целей образования как социокультурного института.

Философско-антропологические и аксиологические принципы образуют ядро этой методологической конструкции. Антропологический принцип, восходящий к К.Д. Ушинскому и вновь актуализированный в современных работах по методологии образования, требует строить педагогическую теорию на целостном знании о человеке, учитывая его телесность, духовность, социальность и творческую способность к саморазвитию; именно поэтому педагогический процесс трактуется как пространство самостановления и самообразования, а не только как внешнее педагогическое воздействие. Антропологический подход ориентирует исследователя на обращение к данным философской и культурной антропологии, психологии развития, социологии детства и молодёжи, что обеспечивает междисциплинарную полноту описания воспитания. Аксиологический принцип, в свою очередь, задаёт ценностную вертикаль педагогического знания: любая педагогическая модель обязана отвечать на вопрос о том, какие ценности передаются и каким образом они укореняются в опыте учащегося. Это хорошо видно в культурологическом и личностно ориентированном направлениях педагогики, где категория «ценность» связывается с целями и содержанием образования, а педагогический процесс описывается как организованное присвоение обучающимся ценностей культуры, труда, гражданственности, общения. Аксиологический подход становится связующим звеном между теорией и практикой: через него обосновывается гуманистическая направленность образования, право личности на индивидуальную образовательную траекторию и необходимость педагогической поддержки. Такие основания развёрнуто представлены у В.А. Сластёнина, В.В. Краевского, в работах по культурологической педагогике и в современных исследованиях, посвящённых ценностно-смысловому содержанию образования [3, с. 63].

Однако одних философско-антропологических и аксиологических посылок недостаточно, если педагогика стремится к адекватному описанию реальной образовательной ситуации, в которой решающую роль играет внутренний опыт обучающегося и неповторимость события образования. Поэтому современная методология активно обращается к интердисциплинарным подходам – феноменологическому, герменевтическому, культурно-историческому, коммуникативно-деятельностному. Феноменологический подход, опирающийся на идеи Э. Гуссерля и их педагогические разработки (в том числе представленные во владимирской педагогической школе), предлагает брать в качестве исходного не абстрактную модель ученика, а «живой опыт» обучающегося, то есть то, как он переживает содержание, педагога, одноклассников, само пространство урока. Феноменологическая редукция позволяет «снять» внешние педагогические предустановки и увидеть образование как переживаемое явление, в котором истина открывается в событии встречи ученика с культурным смыслом. Герменевтический подход (Х.-Г. Гадамер, в отечественной философии образования – работы о герменевтике и гуманизации образования) дополняет феноменологию тем, что вводит понятие понимания как центральной категории образования: учиться – значит входить в герменевтический круг, сопоставляя собственные предвосхищения с текстом культуры, с позицией учителя, с традицией; задача педагога – организовать это понимание через диалог, интерпретацию, соотнесение новых смыслов с уже имеющимися у обучающегося ценностными структурами. Такой поворот делает возможным гуманизацию образования, поскольку педагогическая реальность предстает как пространство интерпретации, а не только как система норм и правил.

Особое место среди интердисциплинарных оснований занимает культурно-историческая психология Л.С. Выготского и последующие разработки Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова. Она ввела в педагогическую методологию принцип опосредствованности и социального происхождения высших психических функций: развитие ребёнка происходит через присвоение им культурных средств, прежде всего знака и слова, в совместной деятельности с взрослым; обучение при этом опережает развитие, создавая зону ближайшего развития и переводя потенциальные формы в актуальные. Для педагогики это означает, что методологически первичным становится не само по себе содержание, а организация совместной деятельности и общения, в ходе которых ребёнок получает возможность «прожить» культурное содержание и сделать его своим. В отечественной дидактике на этой основе была выстроена теория развивающего обучения, показавшая, что систематическое введение ребёнка в учебные действия теоретического уровня приводит к формированию более высоких форм мышления и произвольности. Культурно-исторический подход тем самым подтвердил гуманитарно-ценностную трактовку образования: именно культура, передаваемая через знаки, выступает источником развития, а не лишь фоном для него.

Центральными категориями методологического аппарата современной педагогики выступают личность, опыт, культура и коммуникация; через их осмысление педагогика и преодолевает разрыв между теорией и практикой. Категория личности используется не в абстрактно-психологическом, а в аксиологически нагруженном значении: личность – это носитель внутренней свободы, ценностной и профессиональной самоидентификации, субъект собственного образовательного маршрута. Поэтому личностно ориентированный принцип требует проектировать обучение «от ученика», учитывая его возрастные и социокультурные особенности, жизненные планы, смысловые опоры. «Категория опыта обозначает способ закрепления и присвоения культурных образцов: образование не сводится к усвоению знаний, оно предполагает их переживание и преобразование в личный опыт, что подчёркивается герменевтическими и феноменологическими

авторами, трактующими опыт как событие встречи с иным. Культура в методологическом плане понимается и как содержание (знания, нормы, ценности), и как способ существования человека; потому принцип культуросообразности требует строить образование в логике диалога человека и культуры, а не в логике простого информирования. Наконец, коммуникация – ключ к организации педагогического процесса: именно в общении, сотрудничестве, учебном диалоге раскрываются личностные смыслы, формируется рефлексия, развиваются метапредметные умения. Это направление поддерживается исследованиями, где образование описывается через триаду «личность – образование – культура» и где подчёркивается, что без коммуникативного измерения педагогика теряет гуманитарный характер и превращается в технику передачи сведений» [4, с. 169].

Взаимодействие педагогики с философией носит двусторонний и взаимодополняющий характер. С одной стороны, философия – прежде всего философская антропология, философия культуры и философия образования – задаёт педагогике категориальный каркас: представления о свободе и достоинстве личности, об образовании как восхождении к ценностям, о соотношении традиции и новации, о сущности общения и понимания. В трудах С.И. Гессена, Б.С. Гершунского, в отечественных работах по философии образования показано, что воспитание не может быть редуцировано к передаче знаний, ибо оно всегда включает формирование образа мира и образа «Я», то есть находится в сфере смыслов и ценностей. С другой стороны, сама философия, обращаясь к проблематике культуры воспитания, к феномену образования как способу воспроизводства общественного опыта, начинает использовать педагогические модели как материал для конкретизации собственных абстракций; поэтому в ряде современных исследований отмечается, что педагогика поставляет философии эмпирически насыщенные и социально значимые ситуации – урок, диалог, воспитательная среда, профессиональное становление педагога, которые служат своего рода «проверкой» философских тезисов о человеке. Так возникает методологический диалог, в котором философия формулирует предельно общие основания, а педагогика соотносит их с реальностью образовательного процесса.

Не менее показательно взаимодействие педагогики с психологией. Психология, особенно возрастная, педагогическая и культурно-историческая, предоставляет педагогике знания о закономерностях развития, об этапах формирования деятельности, условиях возникновения произвольности и рефлексии, то есть о внутренних механизмах созревания и становления субъекта. Однако педагогика не может механически перенести эти данные в свою сферу, поскольку её интересует не только то, как развивается ребёнок «сам по себе», но и то, каким образом целенаправленно организовать условия, чтобы развитие происходило оптимально и гуманно, с учётом возрастных и индивидуальных различий, культурного контекста и образовательных целей. В русле идей Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова было показано, что обучение способно опережать развитие и даже определять его линию; педагогика принимает этот тезис, но дополняет его нормативным требованием: такое опережение допустимо лишь постольку, поскольку оно не разрушает целостность личности, не игнорирует ценностную природу воспитания и соразмерно зоне ближайшего развития. Поэтому педагогическое знание постоянно «корректирует» психологическое, переводя его результаты в плоскость педагогического проектирования и вводя в анализ категории цели, воспитательного идеала, социально значимой деятельности, образовательной среды и её гуманитарной экспертизы. В этом и проявляется автономия педагогики: обращаясь к психологии как к науке-основанию, она критически переосмысливает и перерабатывает её выводы в соответствии с собственным предметом – целенаправленным формированием человека, его ценностно-смысловым самоопределением и культурным становлением.

Связи с социологией и культурологией определяются тем, что образование в XXI веке стало не только институтом социализации, но и пространством культурной политики, средством конструирования идентичностей и поддержания социального согласия. Социология образования раскрывает педагогике макроуровень – стратификационные эффекты образования, неравенство образовательных возможностей, трансформацию профессиональных ролей педагога, массовые ожидания общества в отношении школы и вуза. Культурология, в свою очередь, демонстрирует, что любая педагогическая практика является формой культурной коммуникации и потому должна быть культуросообразной, опирающейся на язык, символы и ценности конкретного общества. В исследованиях по интеграции педагогики и культурологии подчёркивается, что педагогический процесс можно рассматривать как механизм культурной трансляции и культурного выбора: учащийся не просто усваивает знание – он входит в диалог культурных смыслов, а педагог выступает медиатором этого диалога. «Такой ракурс позволяет по-новому описывать межкультурное образование, воспитание в поликультурной среде, гуманитарную экспертизу образовательных программ, что становится особенно актуальным в условиях глобализации и усложнения культурного пространства» [5, с. 132].

Однако расширение междисциплинарных связей неизбежно ставит вопрос о методологическом синтезе и границах автономии педагогического знания. С одной стороны, интеграция представляется необходимой: реальные образовательные проблемы – цифровизация обучения, инклюзивная практика, воспитание в медиасреде, формирование гражданских компетенций – не укладываются в рамки одной дисциплины и требуют соединения психологического, социологического, культурологического и управленческого анализа. С другой стороны, существует опасность методологического растворения педагогики, когда она превращается в «место встречи» разнородных подходов и утрачивает собственный нормативно-ценностный стержень. Поэтому современные авторы предлагают говорить не о безграничной междисциплинарности, а о регулируемом методологическом диалоге, в котором педагогика сохраняет за собой право последнего синтеза, соподчиняя внешние модели своей целевой установке – воспитанию человека и организации гуманной образовательной среды. В литературе это описывается как переход от простой междисциплинарности к метадисциплинарности, когда интеграция осуществляется на уровне категориального аппарата и принципов, а не только на уровне заимствования методов.

Методологический синтез в педагогике предполагает как минимум три уровня:

1. Внутридисциплинарный, когда объединяются дидактика, теория воспитательных систем, теория управления образованием, социальная и профессиональная педагогика, что позволяет описывать образовательный процесс как целостную, многоуровневую систему.
2. Междисциплинарный, где педагогика вступает в координированный диалог с психологией, социологией, культурологией, правоведением, экономикой образования; здесь происходит согласование понятий, выработка общих показателей и критериев, создание комплексных программ исследования.
3. Метадисциплинарный, на котором педагогика выступает организатором гуманитарного знания об образовании, задаёт общую проблему (например, формирование субъектности обучающегося или гуманитарная экспертиза образовательной политики) и привлекает другие науки уже как функциональные компоненты решения этой проблемы.

В таком формате педагогика не уступает своей автономии, потому что именно она задаёт вопрос и формирует нормативную рамку, в которую затем «встраиваются» социологические или психологические данные.

Границы автономии педагогики определяются, прежде всего, её ценностным инвариантом. В отличие от социологии, которая может фиксировать и воспроизводить социальные практики независимо от их гуманистичности, и психологии, которая может быть нейтральной по отношению к целям воспитания, педагогика обязана постоянно соотносить себя с идеалом личности и культурным образцом. Это делает её нормативно чувствительной и задаёт критерий отбора внешних методологических влияний: в педагогике допустимо всё, что усиливает гуманистический, личностно- и культуросообразный характер образования, и недопустимо то, что превращает обучающегося в объект манипулирования или в «ресурс». Отсюда – критическое отношение к сугубо технократическим моделям управления образованием, к радикальному бихевиоризму, к концепциям, в которых воспитание редуцируется к социализации; такие модели могут быть использованы лишь после гуманитарной переработки и только в тех пределах, в каких они не противоречат антропологическому принципу педагогики. Иными словами, методологический диалог должен быть асимметричным: педагогика открыта, но она не снимает своего права на гуманитарную экспертизу заимствуемых подходов.

Таким образом, методологические основания педагогики в контексте современных гуманитарных наук свидетельствуют о её особом статусе как науки, сочетающей нормативно-ценностную, проектную и объяснительную функции. Современная педагогика не просто заимствует методы у философии, психологии, социологии и культурологии, но перерабатывает их с учётом своей специфической задачи – воспитания человека как субъекта культуры. Её методологическая структура многоуровнева и включает философско-антропологические основания, междисциплинарные подходы и конкретно-научные модели, что позволяет интегрировать гуманитарное знание в целях понимания и преобразования образовательной реальности.

Педагогика утверждается как метадисциплина гуманитарного цикла, способная инициировать и координировать диалог различных наук об образовании, при этом сохраняя автономию и гуманистическую направленность. Главный ориентир педагогического знания – человек в ситуации образования, его свобода, ценности и смысложизненные установки. Поэтому педагогика неизбежно выступает не только как наука, но и как культурный и ценностный проект, нацеленный на формирование личности в контексте быстро меняющегося мира.

Сохранение баланса между открытостью междисциплинарному взаимодействию и приверженностью гуманистическим основаниям представляет собой ключевое условие развития педагогики как научной дисциплины и как практики. Только на этой основе она может выполнять свою миссию – быть пространством согласования образовательной политики, научных концепций и реальных практик, ориентированных на воспитание человека как культурного и свободного существа.

Библиографический список

1. Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2013.
2. Краевский В.В. *Методология педагогики*: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Издательство Чувашского университета, 2001.

3. Бабанский Ю.К. *Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы*. Москва: Просвещение, 1982.
4. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Смысл; Эксмо, 2005.
5. Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования.* Москва: Педагогика, 1986.

References

1. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogika*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013.
2. Kraevskij V.V. *Metodologiya pedagogiki*: posobie dlya pedagogov-issledovatelej. Cheboksary: Izdatel'stvo Chuvashskogo universiteta, 2001.
3. Babanskij Yu.K. *Optimizaciya uchebno-vospitatel'nogo processa: metodicheskie osnovy*. Moskva: Prosveschenie, 1982.
4. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: Smysl; `Eksmo, 2005.
5. Davydov V.V. *Problemy razvivayuschego obucheniya: opyt teoreticheskogo i `eksperimental'nogo psihologicheskogo issledovaniya*. Moskva: Pedagogika, 1986.

Статья поступила в редакцию 03.11.25

УДК 371.321 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-86-88

Ryskin P.P., *Cand. of Sciences (Sociology), Ural State University of Economics (Yekaterinburg, Russia), E-mail: aduvv@mail.ru*
Davydova E.V., *postgraduate, senior teacher, Ural State University of Economics (Yekaterinburg, Russia), E-mail: davydova_7676@list.ru*

ASSESSMENT OF EMOTIONAL BURNOUT IN TRAINING OF ATHLETES. The article discusses a problem of emotional burnout in the course of training professional athletes. The relevance of the topic is due to the increase in psychological stress in professional sports and the need to preserve the emotional health of athletes to achieve high results. Based on the analysis of scientific publications and empirical research, the features of the diagnosis of factors and the stages of manifestation of the emotional burnout syndrome are revealed. Methods of psychodiagnostics and statistical data processing are used, which make it possible to identify patterns in the manifestation of burnout and identify risk groups. The scientific novelty lies in the comprehensive analysis of the influence of individual psychological characteristics on the development of burnout syndrome in professional athletes. The theoretical significance of the work lies in the expansion of ideas about the mechanisms of the formation of emotional burnout in sports, and the practical significance in determining the directions for the prevention and correction of this phenomenon. The results of the study can be used by sports psychologists, coaches and youth specialists to develop effective training programs for athletes.

Key words: **training, adaptation, professional sports, emotional burnout, psychodiagnostics, training**

П.П. Рыскин*, канд. социол. наук, Уральский государственный экономический университет, г. Екатеринбург, E-mail: aduvv@mail.ru*
Е.В. Давыдова*, соискатель, ст. преп., Уральский государственный экономический университет, г. Екатеринбург, E-mail: davydova_7676@list.ru*

ОЦЕНКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ХОДЕ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ

В статье рассматривается проблема эмоционального выгорания в ходе подготовки профессиональных спортсменов. Актуальность темы обусловлена возрастанием психологических нагрузок в профессиональном спорте и необходимостью сохранения эмоционального здоровья спортсменов для достижения высокого результата. На основе анализа научных публикаций и эмпирического исследования выявлены особенности диагностики факторов и стадии проявления синдрома эмоционального выгорания. Использованы методы психодиагностики и статистической обработки данных, что позволило выявить закономерности в проявлении выгорания и определить группы риска. Научная новизна заключается в комплексном анализе влияния индивидуальных психологических характеристик на развитие синдрома выгорания у профессиональных спортсменов. Теоретическая значимость работы заключается в расширении представлений о механизмах формирования эмоционального выгорания в спорте, а практическая значимость – в определении направлений профилактики и коррекции данного явления. Результаты исследования могут быть использованы спортивными психологами, тренерами и специалистами по работе с молодёжью для разработки эффективных программ подготовки спортсменов.

Ключевые слова: **обучение, адаптация, профессиональный спорт, эмоциональное выгорание, психодиагностика, тренировка**

Современный профессиональный спорт характеризуется постоянным ростом конкуренции и усложнением требований к психофизиологическим возможностям спортсменов. Одним из ключевых факторов, определяющих успешность профессиональной подготовки, становится не только физическая и техническая подготовленность, но и устойчивое эмоциональное состояние. В последние десятилетия в научном сообществе возрастает интерес к изучению феномена эмоционального выгорания в спорте, особенно среди молодых спортсменов, находящихся в периоде формирования личности и профессионального самоопределения. Эмоциональное выгорание рассматривается как сложный психологический синдром, проявляющийся в снижении мотивации, истощении ресурсов и потере интереса к деятельности, что негативно сказывается на результатах и может привести к преждевременному завершению спортивной карьеры. Особого внимания заслуживает анализ факторов, способствующих развитию выгорания у молодых спортсменов, занимающихся индивидуально-игровыми видами спорта, где высокая эмоциональная вовлечённость сочетается с необходимостью постоянной адаптации к изменяющимся условиям соревнований. Несмотря на наличие ряда исследований в области психологии спорта, комплексные работы, посвящённые взаимосвязи личностных характеристик, эмоционального состояния и стадий выгорания, остаются ограниченными. Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью глубокого изучения механизмов формирования выгорания, выявления групп риска и разработки эффективных профилактических и коррекционных мероприятий. Это позволит повысить качество психологического сопровождения спортсменов и обеспечить их эмоциональное благополучие на всех этапах профессионального развития.

Цель исследования заключается в определении особенностей проявления и факторов развития синдрома эмоционального выгорания у спортсменов, занимающихся индивидуально-игровыми видами спорта, а также выявлении взаимосвязи между личностными характеристиками и стадиями эмоционального выгорания.

Задачи исследования включают:

– анализ теоретических подходов к изучению эмоционального выгорания в спорте на основе отечественных и зарубежных исследований;

– определение методических подходов к выявлению уровня выраженности эмоционального выгорания и его структурных компонентом у спортсменов, занимающихся индивидуально-игровыми видами спорта;

– оценку влияния индивидуально-психологических характеристик на проявление и динамику синдрома эмоционального выгорания в исследуемой группе.

Научная новизна исследования заключается в выявлении и обосновании взаимосвязи между фазами эмоционального выгорания и индивидуально-психологическими особенностями лиц, занимающихся индивидуально-игровыми видами спорта. Проведён комплексный анализ, учитывающий такие параметры, как экстраверсия/интроверсия, уровень ригидности, тревожности, агрессивности и фрустрации, в контексте их влияния на формирование симптомов выгорания. Полученные данные расширяют представления о специфике проявления данного синдрома в подростковом возрасте и способствуют развитию индивидуализированных профилактических стратегий.

Теоретическая значимость работы состоит в углублении научных знаний о природе эмоционального выгорания в спорте, а также роли личностных характеристик в его формировании. Результаты исследования могут быть использованы для дальнейшей разработки концепций психологического сопровождения спортсменов и построения моделей профилактики выгорания с учётом индивидуальных различий.

Практическая значимость исследования заключается в определении ключевых факторов риска и особенностей проявления синдрома эмоционального выгорания у спортсменов-юношей, что позволяет разрабатывать эффективные программы профилактики и коррекции. Полученные результаты могут быть внедрены в практику работы спортивных психологов, тренеров и специалистов, занимающихся поддержкой молодёжи в спорте, а также использованы при обучении и подготовке кадров в области спортивной психологии.

Проблема эмоционального выгорания в профессиональной деятельности впервые была обозначена в работах американских исследователей Х. Фрейденбергера [1] и К. Маслач [2], а в отечественной психологии значительный вклад в исследование данного вопроса внесли В.В. Бойко [3], Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова [4], Назарян С. Е., Орлова Н. З. и Пустовойт В. И. [5]. Синдром выгорания определяется как совокупность психоэмоциональных нарушe-

Таблица 1

Результаты оценки стадии эмоционального выгорания

Фазы формирования эмоционального выгорания	**Фаза сформирована**	**Фаза в стадии формирования**	**Фаза отсутствует**
Напряжение	5%	11%	84%
Резистенция	12%	31%	67%
Истощение	4%	16%	80%
Симптом эмоционального выгорания	**Симптом сформирован**	**Складывающийся симптом**	**Симптом отсутствует**
Осознание психотравмы	7%	13%	80%
Неудовлетворенность собой	13%	14%	73%
Ощущение загнанности в клетку	4%	7%	89%
Тревога и депрессия	4%	8%	88%
Степень выраженности симптомов эмоционального выгорания	**Симптом сформирован**	**Складывающийся симптом**	**Симптом отсутствует**
Неадекватное эмоциональное реагирование	12%	17%	71%
Эмоционально-нравственная дезориентация	15%	22%	63%
Апатия	11%	17%	72%
Отказ от профессиональных обязанностей	8%	16%	76%

ний, проявляющихся в снижении мотивации, эмоциональном истощении, деперсонализации и редукции профессиональных достижений. В спортивной сфере эмоциональное выгорание связано с высокой интенсивностью тренировочного процесса, постоянной конкуренцией и необходимостью достижения высоких результатов [6]. Ученые отмечают, что ключевыми факторами риска являются не только внешние стрессоры, но и индивидуальные особенности спортсмена, такие как уровень саморегуляции, стрессоустойчивость и когнитивная гибкость.

В.В. Бойко выделяет три фазы выгорания: напряжение, резистенция и истощение, которые проявляются по-разному в зависимости от возраста и профессионального опыта. Так же подчеркивается, что ценностно-смысловая сфера личности играет определяющую роль в сопротивляемости выгоранию [7]. Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова указывают на особенности выгорания в коммуникативных профессиях, что позволяет проводить параллели с индивидуально-игровыми видами спорта, где важна быстрая адаптация к меняющимся условиям и акцентируют внимание на психофизиологических аспектах выгорания, связанных с нарушением регуляции эмоционального состояния [4].

Исследования зарубежных авторов [8; 9] подтверждают, что молодые спортсмены особенно уязвимы к выгоранию из-за недостатка жизненного опыта, высокой значимости успеха и социальной оценки. В работе В.В. Лукьянова и коллег [10] рассматривается взаимосвязь между профессионализацией и развитием выгорания, указывается на необходимость ранней профилактики.

В целом анализ научной литературы показывает, что эмоциональное выгорание у спортсменов является многофакторным феноменом, формирующимся под влиянием сочетания личностных, организационных и ситуационных факторов. Наиболее уязвимыми оказываются молодые спортсмены, находящиеся в стадии формирования профессиональной идентичности, что подчёркивает особую значимость своевременной диагностики и профилактики данного синдрома.

В ходе исследования была сформирована база ответов 58 молодых спортсменов, проходящих подготовку с использованием спортивной инфраструктуры вуза. Для диагностики уровня эмоционального выгорания применялись опросники, разработанные В.В. Бойко, а также стандартизированные методики оценки тревожности, ригидности, агрессивности и фрустрации, представленные в работах Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой [4]. Процедура исследования включала анкетирование, индивидуальные беседы и последующую статистическую обработку данных с использованием методов корреляционного анализа. Особое внимание уделялось выявлению взаимосвязей между личностными характеристиками и стадиями выгорания, а также анализу различий по показателям между группами экстравертов и интровертов. Все участники были проинформированы о целях исследования и дали согласие на обработку данных. Полученные результаты позволили определить основные тенденции и закономерности в проявлении синдрома выгорания у спортсменов данной возрастной и профессиональной группы.

Представим результаты оценки уровня эмоционального выгорания исследуемой группы спортсменов (табл. 1).

Анализ данных табл. 1 показывает, что большинство молодых спортсменов не демонстрируют выраженных признаков эмоционального выгорания, оценка фазы эмоционального выгорания показывает, что у 84% опрошенных отсутствует фаза напряжения, у 67% опрошенных – фаза резистенции, а у 80% опрошенных – фаза истощения. Лишь небольшая доля испытуемых находится в стадии формирования симптомов выгорания, а сформированные симптомы отмечены у минимального количества опрошенных спортсменов. Среди негативных симптомов выявлено, что наиболее часто проявляется неудовлетворённость собой – 13% опрошенных, эмоционально-нравственная дезориентация – 15% опрошенных и неадекватное эмоциональное реагирование – 12% опрошенных. При этом такие тяжелые признаки, как тревога, депрессия и ощущение «загнанности в клетку», сформированы лишь у 4% молодых спортсменов. Полученные результаты свидетельствуют о преобладании адаптивного состояния и высокой устойчивости исследуемой группы к профессиональным стрессам, однако наличие складывающихся симптомов требует внимания к профилактике и поддержке молодых спортсменов. Дифференцированы оценки степени выраженности симптомов: только у 11% наблюдается выраженная апатия, что может быть связано с хронической усталостью и отсутствием мотивации. Отказ от профессиональных обязанностей выявлен у 8% опрошенных, чаще всего это связано с переутомлением или недостаточной поддержкой со стороны тренеров. В то же время 11% демонстрируют высокие уровни апатии, что обусловлено эмоциональным истощением и однообразием тренировочного процесса. Значительный процент отказа от обязанностей связан с внутренним конфликтом и неуверенностью в выбранной деятельности. Такие данные свидетельствуют о необходимости комплексной поддержки, направленной на повышение положительных эмоций и профилактику эмоционального выгорания. Далее представим информацию о результатах оценки состояния личности опрашиваемых (табл. 2).

Эмпирическое исследование показало, что у большинства юношей, занимающихся индивидуально-игровыми видами спорта, преобладают положительные эмоции (увлечённость, радость, бодрость, интерес), а уровень тревожности и фрустрации находится на низком уровне, что свидетельствует о высокой само-

Таблица 2

Результаты оценки состояния личности опрашиваемых

Показатель	Низкая оценка значения признака	Средняя оценка значения признака	Высокая оценка значения признака
Тревожность	60%	38%	2%
Фрустрация	72%	21%	7%
Агрессивность	61%	30%	9%
Регидность	53%	29%	18%
Экстраверсия – интроверсия	18%	40%	42%
Нейротизм – эмоциональная устойчивость	52%	33%	19%
Открытость – закрытость новому опыту	12%	28%	60%
Сознательность – несобранность	13%	27%	60%
Доброжелательность – враждебность	25%	24%	51%

оценке и способности к преодолению трудностей. Средний уровень агрессивности и ригидности указывает на наличие умеренной психологической активности и определённых сложностей при необходимости перестройки деятельности. Анализ личностных особенностей выявил, что экстраверты демонстрируют более оптимистичный настрой и лучшие результаты, тогда как интроверты чаще сталкиваются с фрустрацией и проявляют повышенную агрессивность. Спортсмены с высоким уровнем нейротизма показали пониженную стрессоустойчивость на всех этапах выгорания. Менее осознанные участники исследования оказались в группе повышенного риска развития выгорания. Полученные данные подтверждают основную гипотезу о наличии взаимосвязи между фазами эмоционального выгорания и индивидуально-психологическими качествами личности спортсменов-юношей. Кроме того, выявлены группы риска, требующие особого внимания со стороны специалистов, а также определены факторы, способствующие успешному преодолению эмоционального напряжения в спортивной деятельности.

В результате проведенного исследования выполнены заявленные задачи:

1. Проведённый анализ теоретических подходов к изучению эмоционального выгорания в спорте показал, что отечественные и зарубежные исследования сходятся во мнении о многоуровневой природе этого феномена, его связи с профессиональной деятельностью спортсменов, а также важности учёта когнитивных, аффективных и поведенческих компонентов выгорания. В работах зарубежных авторов особое внимание уделяется фазам и симптомам выгорания, а также влиянию внешних и внутренних факторов на его развитие. Отечественные исследования акцентируют внимание на диагностике и специфике проявлений выгорания в спортивной среде.

2. В рамках эмпирического исследования был определён комплекс методических подходов для выявления уровня выраженности эмоционального выгорания у спортсменов, занимающихся индивидуально-игровыми видами спорта. Использование стандартизированных опросников и психодиагностических методик позволило детально рассмотреть структурные компоненты выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализацию и снижение личных достижений. Эти компоненты проявляются в различной степени у представителей исследуемой группы в зависимости от специфики их спортивной деятельности.

3. Оценка влияния индивидуально-психологических характеристик показала, что такие качества, как экстраверсия, уровень нейротизма, сознательность и доброжелательность, оказывают значимое воздействие на проявление и динамику синдрома эмоционального выгорания. Экстраверты демонстрируют большую устойчивость к стрессу и более оптимистичный настрой, тогда как интроверты и спортсмены с высоким уровнем нейротизма чаще сталкиваются с фрустрацией и эмоциональным истощением.

Таким образом, выявлены группы риска, требующие особого внимания специалистов, и определены факторы, способствующие успешному преодолению эмоционального напряжения в спортивной деятельности. Полученные результаты расширяют представления о механизмах эмоционального выгорания и подчеркивают необходимость индивидуализированного подхода в ходе профилактики и коррекции данного синдрома среди спортсменов.

Библиографический список

1. Herbert J. Freudenberger. Staff burn-out. *Journal of Social Issues*. 1974; Т. 30, № 1: 159–171.
2. Maslach C., Leiter M.P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*. 2016; Т. 15, № 2: 103–111.
3. Бойко В.В. *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других*. Санкт-Петербург: Питер, 1996.
4. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С., Наследов А.Д. Стандартизированный опросник «Профессиональное выгорание» для специалистов социономических профессий. *Вестник Санкт-Петербурского университета. Социология*. 2013; № 4: 17–27.
5. Назарян С.Е., Орлова Н.З., Пустовойт В.И. Мишени психологической коррекции в реабилитации высококвалифицированных спортсменов. *Спортивная медицина: наука и практика*. 2023; Т. 13, № 1: 72–79.
6. Ракицкая А.В. Синдром эмоционального выгорания у педагогов с различным уровнем реактивной агрессии. *Психология обучения*. 2015; № 11: 70–76.
7. Ермакова Е.В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект). *Культурно-историческая психология*. 2010; № 1: 27–39.
8. Smith R.E. Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology*. 1986; Т. 8, № 1: 36–50.
9. Gustafsson H., Kentt G., Hassmn P. Athlete burnout: An integrated model and future research directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2011; № 4 (1): 3–24.
10. Лукьянов В.В. и др. *Выгорание и профессионализация*. Курск: Издательство Курского государственного университета, 2013.

References

1. Herbert J. Freudenberger. Staff burn-out. *Journal of Social Issues*. 1974; Т. 30, № 1: 159-171.
2. Maslach C., Leiter M.P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*. 2016; Т. 15, № 2: 103-111.
3. Bojko V.V. *`Energiya `emocij v obschenii: vzglyad na sebya i na drugih*. Sankt-Peterburg: Piter, 1996.
4. Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S., Nasledov A.D. Standartizirovannyj oprosnik «Professional'noe vygoranie» dlya specialistov socionomicheskih professij. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sociologiya*. 2013; № 4: 17-27.
5. Nazaryan S.E., Orlova N.Z., Pustovojt V.I. Misheni psihologicheskoj korrekcii v reabilitacii vysokokvalificirovannyh sportsmenov. *Sportivnaya medicina: nauka i praktika*. 2023; T. 13, № 1: 72-79.
6. Rakickaya A.V. Sindrom `emocional'nogo vygoraniya u pedagogov s razlichnym urovnem reaktivnoj agressii. *Psihologiya obucheniya*. 2015; № 11: 70-76.
7. Ermakova E.V. Izuchenie sindroma `emocional'nogo vygoraniya kak narusheniya cennostno-smyslovoj sfery lichnosti (teoreticheskij aspekt). *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. 2010; № 1: 27-39.
8. Smith R.E. Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology*. 1986; T. 8, № 1: 36-50.
9. Gustafsson H., Kentt G., Hassmn P. Athlete burnout: An integrated model and future research directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2011; № 4 (1): 3-24.
10. Luk'yanov V.V. i dr. *Vygoranie i professionalizaciya*. Kursk: Izdatel'stvo Kurskogo gosudarstvennogo universiteta, 2013.

Статья поступила в редакцию 02.11.25

УДК 378.147:008 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-88-91

Suminova T.N., *Doctor of Sciences (Philosophy), Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: tsuminova@yandex.ru*

TRADITIONAL VALUES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF ARTS MANAGERS FOR THE CREATIVE INDUSTRIES. The article addresses the problem of training arts managers for the creative industries in a VUCA world by integrating traditional Russian spiritual and moral values into the educational process at universities of culture and the arts. Based on a synthesis of structural-functional, axiological, and project-based approaches, a model has been developed in which values become a system-forming element of the professional competencies of project managers. A pedagogical selection of values is conducted, systematizing two clusters: those with didactic potential and those forming the ethical and axiological foundation of training. Testing the model in the educational process at the Moscow State Institute of Culture in the Department of Pedagogical Theory and Practice of Social and Cultural Activity confirmed its effectiveness by introducing specialized cases and project assignments into arts management courses. The study results confirm the potential for scaling this approach within the higher education system for the creative industries. The proposed approach will be useful in designing the content of professional training for arts managers as harmoniously developed individuals based on traditional Russian spiritual and moral values.

Key words: **arts management, creative industries, state cultural policy, traditional Russian spiritual and moral values, universities of culture and arts, pedagogical technologies, value-oriented economy, structural-functional model, harmoniously developed personality**

Т.Н. Суминова*, д-р филос. наук, канд. пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: tsuminova@yandex.ru*

ТРАДИЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ АРТ-МЕНЕДЖЕРОВ ДЛЯ КРЕАТИВНЫХ ИНДУСТРИЙ

Статья посвящена решению проблемы подготовки арт-менеджеров для креативных индустрий в условиях VUCA-мира через интеграцию традиционных российских духовно-нравственных ценностей в образовательный процесс вузов культуры и искусств. На основе синтеза структурно-функционального, аксиологического и проектного подходов разработана модель, где ценности становятся системообразующим элементом профессиональных компетенций управленцев проектами. Проведена педагогическая селекция ценностей с систематизацией двух кластеров – с дидактическим потенциалом и формирующих этико-аксиологический фундамент подготовки. Апробация модели в образовательном процессе МГИК на кафедре педагогической теории и практики социально-культурной деятельности через внедрение специализированных кейсов и проектных заданий в учебные дисциплины по арт-менеджменту подтвердила ее эффективность. Результаты исследования подтверждают потенциал масштабирования подхода в систему высшего образования для креативных индустрий. Предложенный подход будет полезен при проектировании содержания профессиональной подготовки арт-менеджеров как гармонично развитых личностей на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Ключевые слова: **арт-менеджмент, креативные индустрии, государственная культурная политика, традиционные российские духовно-нравственные ценности, вузы культуры и искусств, педагогические технологии, ценностно-ориентированная экономика, структурно-функциональная модель, гармонично-развитая личность**

Актуальность исследования обусловлена вызовами современного VUCA-мира, которые ставят перед российским высшим образованием стратегическую задачу – обеспечить не только адаптацию к изменениям, но и сохранение культурного суверенитета. В данном контексте особую значимость приобретает подготовка арт-менеджеров как субъектов, формирующих креативный ландшафт страны. Однако современная система их подготовки сталкивается с фундаментальным противоречием: с одной стороны, существует оформленный государственный и общественный запрос на специалистов, чья профессиональная деятельность основана на традиционных духовно-нравственных ценностях, а с другой – в педагогической науке и практике отсутствует целостная модель, позволяющая системно интегрировать эти ценности в ядро формируемых компетенций. Разрешение данного противоречия составляет актуальную научно-практическую проблему, решение которой предлагается в настоящем исследовании.

Проблемное поле исследования сформировано в ответ на системный государственный запрос, закрепленный в ряде нормативно-правовых документов. Указ Президента Российской Федерации № 809 [1], где интеграция традиционных ценностей в образование – ключевая задача. Подкрепленный Стратегией национальной безопасности [2] и Основами культурной политики [3], этот курс формирует социальный заказ на подготовку ценностно-ориентированной гармонично развитой личности арт-менеджера для креативных индустрий. Актуальность аксиологического подхода подтверждается работами в целевом журнале [4; 5].

Теоретическим фундаментом выступает авторская концепция арт-менеджмента [6; 7; 8], где он раскрыт как технология имплементации государственной культурной политики и креативной экономики. Однако для ответа на современный запрос требуется преобразование данной концепции: смещение акцента с управленческой технологии к ценностно-ориентированной практике. Ключевой проблемой становится трансформация традиционных ценностей в системообразующий элемент профессиональных компетенций арт-менеджера. Решение этой проблемы и составляет цель данной статьи, которая заключается в разработке структурно-функциональной модели подготовки арт-менеджеров, системно интегрирующей традиционные ценности в профессиональные компетенции для разрешения выявленного противоречия.

Объектом исследования выступает процесс профессиональной подготовки арт-менеджеров в вузах культуры и искусств для сектора креативных индустрий.

Задачи исследования:

– провести педагогическую селекцию и систематизацию традиционных ценностей на основе контент-анализа Указа Президента Российской Федерации № 809, обозначив кластеры по критерию операционализации в профессиональные компетенции арт-менеджера в вузах культуры и искусств;

– спроектировать структурно-функциональную модель интеграции ценностей в подготовки арт-менеджеров, выстроив их архитектонику по принципу ценностного единства трех блоков (целевой, содержательно-технологический, оценочный);

– определить и раскрыть сущность педагогических условий реализации модели (ценностная переориентация содержания дисциплин, организация проектной деятельности в коллаборации с индустрией);

– обосновать проекцию традиционных духовно-нравственных ценностей на структуру профессиональных компетенций арт-менеджеров для креативных индустрий.

Научная новизна исследования:

– впервые проведена педагогическая селекция традиционных ценностей на основе контент-анализа нормативно-правового документа (Указ Президента РФ № 809), результатом которой стало их структурирование на два операционализирумых кластера: ценности с дидактическим потенциалом и ценности, формирующие этико-аксиологический фундамент;

– разработана структурно-функциональная модель, представляющая собой механизм ценностной «трансляции», где каждая профессиональная компетенция получает ценностное обоснование через единство трех уровней: от мировоззренческих основ через функциональные критерии к предметному содержанию деятельности;

– теоретически обоснован комплекс педагогических условий, обеспечивающих аксиологизацию образовательной среды через ценностную переориентацию содержания дисциплин и средовое погружение в проектную деятельность, моделирующую реальные ценностные дилеммы;

– обоснована проекция традиционных духовно-нравственных ценностей на структуру профессиональных компетенций арт-менеджеров, в результате чего выявлены и конкретизированы связи между ними, что подтверждается, в частности, практическим проявлением ценности «служение Отечеству» в компетенцию по разработке и продвижению проектов, укрепляющих имидж российской культуры.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии теоретико-методологических основ арт-менеджмента и педагогики высшей школы в контексте подготовки кадров для креативных индустрий. Результаты работы углубляют авторскую концепцию арт-менеджмента, обогащая ее аксиологическим измерением и раскрывая механизмы трансляции традиционных ценностей в профессиональные компетенции. Расширяется научное представление о содержании профессиональной подготовки арт-менеджеров в вузах культуры и искусств, где ценностный компонент становится не дополнением, а интегральным элементом практической деятельности. Разработанная модель преодолевает фрагментарность существующих подходов, предлагая целостный взгляд на процесс формирования специалиста как субъекта культурной политики, способного решать стратегические задачи развития креативного сектора экономики.

Практическая значимость исследования подтверждена его внедрением в образовательный процесс и заключается в возможности использования результатов для решения конкретных задач модернизации подготовки кадров. Основные направления практического применения:

– *модернизация образовательных программ:* разработанная структурно-функциональная модель и выявленные педагогические условия являются основой для обновления содержания подготовки арт-менеджеров в вузах культуры и искусств, обеспечивая их соответствие актуальным запросам креативных индустрий и государственной культурной политики;

– *создание учебно-методического обеспечения*: результаты исследования реализованы в виде специализированных кейсов и проектных заданий, которые применяются в учебном процессе Московского государственного института культуры в рамках дисциплин «Арт-бизнес и управление проектами в сфере культуры», «Организационное обеспечение креативных индустрий» и «Арт-менеджмент в системе государственной культурной политики»;

– *повышение квалификации:* материалы исследования могут быть адаптированы для программ дополнительного профессионального образования управленческих кадров сферы культуры и креативных индустрий.

Таким образом, работа представляет готовый инструментарий для формирования у будущих арт-менеджеров не только профессиональных компетенций, но и осознанной смысловой позиции в условиях ценностно-ориентированной экономики.

Методологическую основу исследования составили взаимодополняющие подходы: 1) структурно-функциональный, выступивший основой для проектирования целостной модели подготовки арт-менеджеров в вузах культуры и искусств; 2) аксиологический, позволивший определить ценностное содержание профессиональных компетенций арт-менеджеров для креативных индустрий; 3) проектный, представляющий логику организации образовательной деятельности.

В соответствии с данными подходами на разных этапах работы применялся комплекс методов: 1) на этапе теоретического анализа и селекции ценностей использовались контент-анализ нормативных документов (Указ Президента РФ № 809), а также теоретический анализ и синтез научной литературы для построения концептуальных оснований исследования; 2) на этапе проектирования и теоретического обоснования модели был применен метод педагогического моделирования, а также проектирования педагогических условий и учебно-методических материалов (кейсов, проектных заданий).

Данный методологический комплекс обеспечил концептуальную строгость, системность исследования и достижение его цели.

1. Педагогическая селекция традиционных ценностей как основа формирования профессиональных компетенций арт-менеджера для креативных индустрий

Проведенный контент-анализ текста Указа Президента РФ № 809 позволил не просто выявить перечень традиционных ценностей, но и провести их педагогическую селекцию по критерию операционализации в профессиональные компетенции. В результате был выделен структурированный корпус ценностей, составивших содержательное ядро для модернизации подготовки арт-менеджеров в вузах культуры и искусств.

Все ценности, исходя из их дидактического потенциала, были распределены на два ключевых кластера.

Первый кластер объединил ценности с непосредственным дидактическим потенциалом, которые могут быть прямо транслированы в конкретные профессиональные компетенции:

– историческая память и преемственность поколений, создающие базу для формирования навыков исследовательской и интерпретационной деятельности по работе с национальным культурным наследием;

– патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и созидательный труд, направленные на развитие ответственности, компетенций по продвижению российского культурного продукта и четкости следования регламенту управления проектами;

– коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, обеспечивающие становление навыков управления креативными коллективами и ведения переговоров;

– единство народов России, способствующее формированию компетенций по разработке и реализации межкультурных проектов.

Второй кластер составили ценности, формирующие этико-аксиологический фундамент подготовки, определяющие общую гуманистическую и нравственную направленности профессии:

– жизнь, достоинство, права и свободы человека, гуманизм, милосердие, справедливость, отражающие гуманистическую миссию управленца проектами в сфере искусств и культуры;

– крепкая семья, забота о детях, высокие нравственные идеалы, приоритет духовного над материальным, формирующие личностную позицию и смысловые ориентиры специалиста сферы креативных индустрий.

Проведенная селекция и структурирование ценностей позволили перейти от их абстрактного декларирования к проектированию конкретного механизма их интеграции в образовательный процесс, что стало основой для разработки структурно-функциональной модели.

2. Архитектоника структурно-функциональной модели интеграции традиционных ценностей в подготовку арт-менеджеров

Разработанная структурно-функциональная модель является результатом проведенной селекции и реализует принцип ценностного единства трех взаимосвязанных уровней профессионального становления специалиста для креативных индустрий.

Архитектоника модели включает: 1) *мировоззренческий уровень* (ценностно-целевой), формирующий основу профессионального самоопределения будущего арт-менеджера через принятие традиционных ценностей как смыслового ядра будущей деятельности; 2) *функциональный уровень* (содержательно-технологический), где ценности транслируются в критерии принятия управленческих решений и конкретные проектные методики; 3) *предметный уровень* (рефлексивно-оценочный), на котором происходит непосредственная реализация ценностных установок в профессиональных действиях и проектных решениях для последующей оценки.

Механизм работы модели обеспечивается тремя ключевыми процессами: 1) *ценностной трансляцией*, заключающейся в наделении каждой профессиональной компетенции ценностным основанием; 2) *средовым погружением*, создающим образовательное пространство, где ученые задачи моделируют реальные ценностные дилеммы арт-менеджера; 3) *рефлексивной оценкой*, фиксирующей не только предметные результаты, но и осознанность ценностного выбора.

Данная модель преодолевает фрагментарность традиционной подготовки, предлагая целостный ценностно-смысловой каркас, связывающий образовательный процесс с реальными требованиями культурной политики и креативной экономики, что находит воплощение в востребованных проектных решениях [9].

3. Педагогические условия и практическая реализация модели

Практическая апробация модели была интегрирована в образовательный процесс кафедры педагогической теории и практики социально-культурной деятельности Московского государственного института культуры через следующие дисциплины: «Арт-бизнес и управление проектами в сфере культуры» (50.03.01 Искусство и гуманитарные науки, профиль «Арт-бизнес и управление в сфере культуры), «Организационное обеспечение креативных индустрий» (51.03.03 Социально-культурная деятельность, профиль «Менеджмент креативных индустрий»), «Арт-менеджмент в системе государственной культурной политики» (51.04.03 Социально-культурная деятельность, программа «Менеджмент в сфере государственной культурной политики»).

Для реализации модели разработан комплекс педагогических условий: 1) ценностная переориентация содержания учебных дисциплин, предполагающая включение ценностного компонента в программы указанных курсов; 2) проектная деятельность в коллаборации с институтами креативных индустрий, обеспечивающая погружение студентов в реальные профессиональные контексты, требующие осознанного ценностного выбора.

Апробация условий подтвердила эффективность модели. Внедрение специализированных кейсов и проектных заданий позволило отразить конкретные связи традиционных ценностей и профессиональных компетенций. Так, ценность «служение Отечеству» нашла практическое применение в формировании компетенции по разработке и продвижению проектов, укрепляющих имидж российской культуры.

Таким образом, синтез теоретически обоснованной модели и педагогических условий создает основу для подготовки нового поколения арт-менеджеров – не только технических исполнителей, но и сознательных субъектов и акторов культурной политики.

Проведенное исследование разрешает противоречие между государственным запросом на ценностно ориентированного специалиста и отсутствием педагогической модели. Теоретическим итогом стало развитие авторской концепции арт-менеджмента через ее аксиологизацию – переход к ценностно-смысловой проектной парадигме.

Разработанная структурно-функциональная модель, реализующая принцип трехуровневой интеграции ценностей (мировоззренческий, функциональный, предметный), прошла успешную апробацию в образовательном процессе МГИК. Ключевой механизм ее реализации – операционализация традиционных ценностей в профессиональные компетенции арт-менеджеров – был подтвержден через внедрение педагогических условий (ценностная переориентация содержания дисциплин и проектная деятельность в коллаборации и индустрией). Полученные результаты подтверждают потенциал масштабирования модели в систему высшего образования для креативных индустрий.

Таким образом, цель исследования достигнута – разработанная модель предлагает ценностно-ориентированный подход к подготовке гармонично развитых личностей арт-менеджеров для креативных индустрий, отвечающий вызовам VUCA-мира и способствующий укреплению культурной идентичности России.

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: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
2. *О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации.* Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046
3. *Об утверждении Основ государственной культурной политики.* Указ Президента Российской Федерации от 2 ноября 2014 г. № 808 (в ред. Указов Президента РФ от 25 января 2023 № 35, от 17 июля 2025 года № 487). Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/39208
4. Ануфриева Ю.В. Теоретико-методологические подходы к исследованию аксиологических основ научно-методической поддержки обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 112–114.
5. Гребенникова Н.С. Аксиологический подход к воспитанию социально значимых мотивов у молодежи в учреждениях культуры. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 4 (65): 58–59.
6. Суминова Т.Н. *Арт-менеджмент: теория и практика:* учебник для студентов вузов сферы культуры и искусства. Москва: Академический проект, 2020.
7. Суминова Т.Н. *Арт-менеджмент: реализация государственной политики в сфере культуры и искусства*. Москва: Академический проект, 2017.
8. Суминова Т.Н. *Арт-менеджмент как технология креативной экономики*. Москва: Академический проект, 2021.
9. Астафьева О.Н. Культурная политика России: проектный вектор креативного сектора. *Общество: философия, история, культура*. 2024; № 12: 17–28.

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: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
2. *O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 2 iyulya 2021 g. № 400. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046
3. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj kul'turnoj politiki.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 2 noyabrya 2014 g. № 808 (v red. Ukazov Prezidenta RF ot 25 yanvarya 2023 № 35, ot 17 iyulya 2025 goda № 487). Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/39208
4. Anufrieva Yu.V. Teoretiko-metodologicheskie podhody k issledovaniyu aksiologicheskih osnov nauchno-metodicheskoj podderzhki obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 112-114.

5. Grebennikova N.S. Aksiologicheskij podhod k vospitaniyu social'no znachimyh motivov u molodezhi v uchrezhdeniyah kul'tury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 4 (65): 58-59.
6. Suminova T.N. *Art-menedzhment: teoriya i praktika:* uchebnik dlya studentov vuzov sfery kul'tury i iskusstva. Moskva: Akademicheskij proekt, 2020.
7. Suminova T.N. *Art-menedzhment: realizaciya gosudarstvennoj politiki v sfere kul'tury i iskusstva*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2017.
8. Suminova T.N. *Art-menedzhment kak tehnologiya kreativnoj `ekonomiki*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2021.
9. Astaf'eva O.N. Kul'turnaya politika Rossii: proektnyj vektor kreativnogo sektora. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2024; № 12: 17-28.

Статья поступила в редакцию 31.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-91-93

Chalova O.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: oachalova@fa.ru*

DEVELOPING COMMUNICATION CULTURE OF AN INDIVIDUAL IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF SOCIETY. The article explores the phenomenon of individual environmental communication culture in the context of society's digital transformation. The author analyzes the integrative nature of this culture, which combines environmental thinking, communication skills, critical perception of information, and responsibility for the environment. The paper explores the potential of digital technologies (online education, social media, mobile apps, and gamification) as tools for environmental education and the development of environmental values. The article also identifies key challenges of the digital age, including information overload, a deficit in critical thinking, and the risk of digital addiction. The author substantiates the need for an interdisciplinary approach and synergy between families, educational institutions, and the IT sector to develop environmental communication competencies. Prospects for using artificial intelligence, big data, and virtual reality technologies for the further development of this culture are identified. The article has theoretical and practical significance for educators, educational content developers, and environmental communication specialists.

Key words: **environmental communication culture, digital transformation, environmental education, digital technologies**

О.А. Чалова*, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: oachalova@fa.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА

Статья посвящена исследованию феномена эколого-коммуникативной культуры личности в условиях цифровой трансформации общества. Автором анализируется интегративная природа данной культуры, сочетающая экологическое мышление, коммуникативные навыки, критическое восприятие информации и ответственность за окружающую среду. В работе раскрывается потенциал цифровых технологий (онлайн-образования, социальных сетей, мобильных приложений, геймификации) как инструментов экологического просвещения и формирования экологических ценностей. В статье одновременно выявляются ключевые вызовы цифровой эпохи, включая информационный шум, дефицит критического мышления и риск цифровой зависимости. Автор обосновывает необходимость междисциплинарного подхода и синергии между семьей, образовательными организациями и ИТ-сектором для развития эколого-коммуникативных компетенций. Определены перспективы использования искусственного интеллекта, больших баз данных и технологий виртуальной реальности для дальнейшего развития данной культуры. Статья имеет теоретическую и практическую значимость для педагогов, разработчиков образовательного контента и специалистов в области экологической коммуникации.

Ключевые слова: **эколого-коммуникативная культура, цифровая трансформация, экологическое образование, цифровые технологии**

Актуальность исследования заключается в рассмотрении необходимости формирования эколого-коммуникативной культуры личности в эпоху цифровой трансформации общества. Интенсивное развитие информационных технологий коренным образом меняет коммуникационные ландшафты, создавая новые возможности для экологического просвещения и мобильности общества, при этом наблюдаются серьезные вызовы, связанные с информационным шумом, дезинформацией и цифровым разрывом. Исследование механизмов интеграции экологического сознания и цифровой коммуникации является актуальным в контексте поиска эффективных стратегий воспитания ответственного отношения к окружающей среде.

Цель исследования – определение механизмов интеграции экологического сознания и цифровых коммуникаций, формирующих эколого-коммуникативную культуру личности.

Задачи исследования: проанализировать компоненты экологической и коммуникативной культуры в цифровую эпоху; исследовать влияние цифровых платформ, соцсетей и мобильных устройств на экологическую осведомленность и поведение человека; рассмотреть перспективы формирования критического мышления, информационной и экологической грамотности; определить инновационные подходы к обучению, в том числе с использованием технологий виртуальной и дополненной реальности.

Научная новизна исследования состоит в использовании системного подхода в формировании эколого-коммуникативной культуры, включая анализ междисциплинарных технологий (цифровые платформы, искусственный интеллект, большие базы данных), а также разработку новых методов оценки эффективности образовательных инициатив и механизмов вовлечения семьи в процессе формирования эколого-коммуникативной культуры. Впервые рассматриваются перспективы использования инновационных технологий для моделирования экологических ситуаций и формирования устойчивых ценностей в цифровой среде.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении представлений о компонентах эколого-коммуникативной культуры, моделировании её в условиях цифровой трансформации общества, а также развитии междисциплинарных концепций экологической коммуникации.

Практическая значимость работы состоит в рассмотрении перспектив для разработки цифровых платформ, мобильных приложений, виртуальных и геймифицированных форматов обучения, а также стратегий вовлечения семей и общества в экологическое просвещение и поведенческие инициативы.

Эколого-коммуникативная культура личности представляет собой интегративное качество, охватывающее экологическое мышление, коммуникативные навыки, ответственность за окружающую среду, навыки критического мышления и информационную грамотность. В цифровом обществе это означает как знание экологических проблем, так и способность эффективно взаимодействовать в цифровом пространстве, создавая и распространяя достоверную экологическую информацию, продвигая принципы устойчивого развития и критически оценивая контент [1]. К ключевым элементам эколого-коммуникативной культуры относят осознанное отношение к природе и ресурсам, диалог по экологическим вопросам, использование цифровых инструментов для поддержки экологических инициатив и привычки, отражающие экологические цели. Формирование такой культуры требует не только знаний, но и изменений в поведении, которые способствуют конструктивному взаимодействию между людьми, обществом и окружающей средой.

По мере проникновения цифровых технологий в повседневную жизнь возникает виртуальное коммуникационное пространство, где каждый может получать и распространять экологические сообщения [2]. Отметим, что цифровая грамотность является важным элементом цифрового общества, а умение ориентироваться в информационных потоках и отличать достоверный контент от ложного напрямую влияет на экологически ответственное поведение гражданина. Следовательно, эколого-коммуникативная культура человека жизненно важна для развития общества, так как она способствует развитию экологического сознания, социальной ответственности и принятию решений, которые обеспечивают баланс между текущими потребностями и будущим устойчивым развитием. Цифровая трансформация общества изменила способ обмена информацией, а также компетенции [3], необходимые для осмысленного участия в социальной экологии нашего времени [4].

Цифровые технологии значительно расширили каналы коммуникации, обеспечив широкий доступ к информации и межкультурному диалогу, способствующие быстрому распространению идей и формированию сообществ по интересам [5], в том числе ориентированных на развитие экологических и коммуникативных навыков. Новые платформы, включая блоги, видеоблоги, вебинары, способствуют обмену знаниями, совместному обучению и формированию чувства коллективной ответственности за решение экологических проблем [6]. Открытые онлайн-ресурсы делают экологическое образование доступным независимо от местоположения, способствуя самостоятельному обучению, критическому мышлению и участию в природоохранных проектах [7]. Социальные сети также играют решающую роль в продвижении идей глобальной экологической угрозы и распространении информации о проблемах окружающей среды посредством кампаний, мероприятий и интернет-сообществ [8], мобильные приложения так-

же предлагают различные интерактивные инструменты (дневники наблюдений, квесты и др.) для формирования экологической грамотности и повседневных привычек, связанных с устойчивым развитием [9]. В совокупности эти цифровые инструменты меняют то, как люди узнают, обсуждают и решают проблемы, связанные с окружающей средой.

Цифровые кампании, хэштег-аккаунты, онлайн-петиции и вирусные челленджи также стали мощными инструментами формирования экологических ценностей, стимулирования коллективных действий и повышения осведомлённости о локальных и глобальных проблемах [10]. Инфлюенсеры и блогеры усиливают этот эффект, трансформируя экспертные дискуссии в понятные истории, делясь экологичными привычками, ресурсами и личными инициативами, которые мотивируют аудиторию переходить на устойчивое поведение.

Участие в интерактивных виртуальных проектах и челленджах способствует вовлечённости общества в природоохранную деятельность, моделируя воздействие на окружающую среду в реальном мире, помогая участникам развивать знания и эмоциональную связь с экологическими проблемами [11].

Офлайн-экологическое образование (экскурсии и практическая деятельность) предлагает прямой контакт с природой и углубляет знания, в то время как онлайн-методы обеспечивают широкий доступ, гибкий график и богатый мультимедийный материал. Отметим, что смешанное обучение, сочетающее онлайн-платформы с консультацией в аудитории, а также геймификацию, повышает уровень экологического образования, делая сложные концепции доступными, поощряя сотрудничество и способствуя практическому применению принципов устойчивого развития в повседневной жизни. В настоящее время наиболее эффективные курсы обучения сочетают оба подхода, используя сильные стороны каждого для развития экологических и коммуникативных компетенций.

В цифровую эпоху развитию эколого-коммуникативных компетенций препятствуют серьёзные проблемы, связанные с информационным шумом и ложными новостями, которые затрудняют поиск достоверных данных и подрывают доверие, особенно на социальных платформах, поэтому обучение фильтрации информации и проверке фактов имеет решающее значение в процессе формирования эколого-комммуникативной культуры [12]. Повсеместное распространение цифровых идентичностей и онлайн-предпочтений также может снизить эмпатию при личном общении и практические навыки общения, необходимые для реальных действий в области охраны окружающей среды [13].

На сегодняшний день интеграция экологии с цифровыми инструментами жизненно важна, где цифровые инструменты ускоряют анализ данных, визуализируют сложные процессы и позволяют участвовать в разработке устойчивых решений, делая экологическое образование более актуальным и ориентированным на практику. При этом привлечение родителей и учителей в процесс просвещения является важнейшим условием формирования экологической культуры. Специальные образовательные вебинары, виртуальные мастер-классы и онлайн-дискуссии дают взрослым возможность осваивать современные методы, а использование электронных тренажёров, обучающих игр и интерактивных видеоуроков позволяет школьникам следовать правилам экологического поведения и переносить эти знания в повседневную жизнь. Используемые интернет-ресурсы расширяют кругозор, стимулируют самостоятельную деятельность учащихся, что повышает эффективность экологического воспитания [14]. Цифровые платформы, вебинары, интерактивные приложения и игры помогают детям формировать экологические привычки и согласовывать подходы, принятые дома и в образовательных учреждениях. Очевидно, что образовательные платформы должны отслеживать уровень знаний об окружающей среде, степень формирования привычек и мотивацию к практическим действиям. Новые технологии, включая дополненную и виртуальную реальность, персонализация мобильных устройств, искусственный интеллект и большие базы данных также повышают вовлеченность в процесс экологизации, моделируя проблемы и прогнозируя тенденции, предоставляя учащимся и специалистам возможность решать сложные экологические проблемы с помощью современных технологических решений [15].

Дальнейшая цифровизация откроет новые возможности для глобального сотрудничества в мире, формируя эколого-коммуникативную культуру. Онлайн-платформы и социальные сети позволят интегрировать лучшие практики разных стран, заимствовать опыт и совместно разрабатывать образовательные проекты, направленные на повышение уровня экологической осведомленности. Такие цифровые сообщества создают новые формы взаимодействия между педагогами, учеными, студентами и общественными организациями. В результате будут созданы условия для формирования единой информационной среды, где экологические ценности и нормы станут частью повседневного общения, а возможности для участия в различных инициативах доступны каждому, независимо от географического положения.

В заключение отметим, что формирование эколого-коммуникативной культуры личности в условиях цифровой трансформации общества включает множество инноваций, расширяя возможности экологического просвещения, стимулируя развитие экологических ценностей. Однако существуют проблемы, связанные с информационным шумом, отсутствием критического мышления. Для успешного развития эколого-коммуникативной культуры необходимо междисциплинарное сотрудничество, активное участие семьи и образовательных учреждений, а также постоянный мониторинг эффективности цифровых инструментов. В перспективе искусственный интеллект и большие базы данных откроют новые горизонты для глобального экологического взаимодействия и будут формировать ответственное отношение к окружающей среде.

Результаты данного исследования имеют теоретическую и практическую значимость для педагогов, разработчиков образовательного контента и специалистов в области экологической коммуникации.

Библиографический список

1. Столбникова Е.А. *Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы)*. Таганрог: Издательство Кучма, 2006.
2. Колядко И.Н. Цифровая трансформация общества и культуры: особенности формирования медиареальности. *Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология.* 2024; № 3: 23–28.
3. Гринева О.А. *Трансформация человеческого бытия в условиях современного информационного общества: социально-философский анализ*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Красноярск, 2017.
4. Фирсова С.В., Данилина О.М., Дашков А.А., Показаньев В.Ю. Культура как атрибут цифровой трансформации. *Цифровая социология / Digital Sociology*. 2021; № 4 (1): 4–11.
5. Салтанович И.П. Социальность процессов цифровой трансформации. *Журнал Белорусского государственного университета. Социология*. 2023; № 4: 57–66.
6. Бузская О.М. *Современные социокультурные коммуникации: эколого-аксиологическое измерение*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 2014.
7. Чалова О.А. Интернет-ресурсы в непрерывном иноязычном образовании. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2024; Т. 12, № 1.
8. Васильева В.Н. Роль информации в формировании и развитии экологической культуры населения. *Философия и гуманитарные науки в информационном обществе*. 2018; № 4 (22): 29–45.
9. Чалова О.А. Возможности использования мобильных приложений в процессе воспитания экологической культуры обучаемых средствами иностранного языка. *Перспективы науки*. 2023; № 6 (165): 213–216.
10. Ермолаева П., Ермолаева Ю., Башева О. Цифровой экологический активизм как новая форма экологического участия населения. *Социологическое обозрение*. 2020; Т. 19 (3): 376–408.
11. Чалова О.А. Виртуальная экскурсия как средство воспитания экологической культуры студентов в лингвообразовательной среде вуза. *Уголовно-исполнительная система: законодательство, политика, процесс*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, приуроченной к 30-летию со дня образования Самарского юридического института ФСИН России, посвященной памяти российского ученого-пенитенциариста, заслуженного юриста Российской Федерации доктора юридических наук, профессора О.В. Филимонова. Самара: Федеральное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Самарский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний», 2024: 222–223.
12. Дзялошинский И.М. *Социальные сообщества и коммуникационные сервисы в эпоху цифровой цивилизации*: монография. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2020.
13. Патраков Э.В. *Цифровая трансформация деятельности трудовых групп (экопсихологический подход)*. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2023.
14. Лисенкова А.А. *Трансформация социокультурной идентичности в цифровом пространстве*. Пермь: Пермский государственный институт культуры, 2021.
15. Малгаров И.И. *Формирование информационной культуры обучающихся сельской школы в условиях цифровой трансформации образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Якутск, 2023.

References

1. Stolbnikova E.A. *Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza v processe mediaobrazovaniya (na materiale reklamy)*. Taganrog: Izdatel'stvo Kuchma, 2006.
2. Kolyadko I.N. Cifrovaya transformaciya obschestva i kul'tury: osobennosti formirovaniya mediareal'nosti. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya*. 2024; № 3: 23-28.
3. Grineva O.A. *Transformaciya chelovecheskogo bytiya v usloviyah sovremennogo informacionnogo obschestva: social'no-filosofskij analiz*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Krasnoyarsk, 2017.
4. Firsova S.V., Danilina O.M., Dashkov A.A., Pokazan'ev V.Yu. Kul'tura kak atribut cifrovoj transformacii. *Cifrovaya sociologiya / Digital Sociology*. 2021; № 4 (1): 4-11.

5. Saltanovich I.P. Social'nost' processov cifrovoj transformacii. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Sociologiya*. 2023; № 4: 57-66.
6. Buzskaya O.M. *Sovremennye sociokul'turnye kommunikacii: `ekologo-aksiologicheskoe izmerenie*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2014.
7. Chalova O.A. Internet-resursy v nepreryvnom inoyazychnom obrazovanii. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2024; T. 12, № 1.
8. Vasil'eva V.N. Rol' informacii v formirovanii i razvitii `ekologicheskoj kul'tury naseleniya. *Filosofiya i gumanitarnye nauki v informacionnom obschestve*. 2018; № 4 (22): 29-45.
9. Chalova O.A. Vozmozhnosti ispol'zovaniya mobil'nyh prilozhenij v processe vospitaniya `ekologicheskoj kul'tury obuchaemyh sredstvami inostrannogo yazyka. *Perspektivy nauki*. 2023; № 6 (165): 213-216.
10. Ermolaeva P., Ermolaeva Yu., Basheva O. Cifrovoj `ekologicheskij aktivizm kak novaya forma `ekologicheskogo uchastiya naseleniya. *Sociologicheskoe obozrenie*. 2020; T. 19 (3): 376-408.
11. Chalova O.A. Virtual'naya `ekskursiya kak sredstvo vospitaniya `ekologicheskoj kul'tury studentov v lingvoobrazovatel'noj srede vuza. *Ugolovno-ispolnitel'naya sistema: zakonodatel'stvo, politika, process*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, priurochennoj k 30-letiyu so dnya obrazovaniya Samarskogo yuridicheskogo instituta FSIN Rossii, posvyaschennoj pamyati rossijskogo uchenogo-penitenciarista, zasluzhennogo yurista Rossijskoj Federacii doktora yuridicheskih nauk, professora O.V. Filimonova. Samara: Federal'noe kazennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovaniya «Samarskij yuridicheskij institut Federal'noj sluzhby ispolneniya nakazanij», 2024: 222-223.
12. Dzyaloshinskij I.M. *Social'nye soobschestva i kommunikacionnye servisy v `epohu cifrovoj civilizacii*: monografiya. Chelyabinsk: Izdatel'skij centr YuUrGU, 2020.
13. Patrakov `E.V. *Cifrovaya transformaciya deyatel'nosti trudovyh grupp (`ekopsihologicheskij podhod)*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2023.
14. Lisenkova A.A. *Transformaciya sociokul'turnoj identichnosti v cifrovom prostranstve*. Perm': Permskij gosudarstvennyj institut kul'tury, 2021.
15. Malgarov I.I. *Formirovanie informacionnoj kul'tury obuchayuschihsya sel'skoj shkoly v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Yakutsk, 2023.

Статья поступила в редакцию 31.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-93-95

***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*

DEVELOPING STUDENTS' SPEECH SPONTANEITY WHEN STUDYING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The author of this article touches upon a very delicate aspect of foreign language learning: not simply the development of oral speech, but the development of students' speech spontaneity in foreign language learning at a non-linguistic university. Achieving spontaneity in a non-linguistic university is a very complex issue. The author summarizes the research of both Russian and international scholars and practicing teachers in order to identify guidelines that could help students master the basics of spontaneity in foreign language speech. The researcher does not question the use of traditional approaches to foreign language learning: the development of phonetic, lexical, and grammatical skills as the foundation for developing all types of speech activity, including speaking. The author emphasizes that the development of spontaneous speech requires the creation of a comfortable educational environment, where the teacher's personality plays a primary role. Taking into account the individual characteristics of students, the teacher has to find approaches of overcoming psychological barriers, eliminating anxiety and the fear of making mistakes in the process of developing oral speech skills.

Key words: **spontaneity of speech, linguistic means, types of speech activity, language anxiety, teacher personality**

***Т.А. Карпова**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: TAKarpova@fa.ru*

РАЗВИТИЕ СПОНТАННОСТИ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Автор статьи затрагивает очень тонкую грань в изучении иностранного языка – не просто развитие устной речи, а развитие спонтанности речи при изучении иностранного языка в неязыковом вузе. Достижение спонтанности речи в неязыковом вузе представляет собой очень непростую проблему. В статье предоставляются обобщённые результаты исследований учёных и опыт преподавателей-практиков (как отечественных, так и иностранных) с целью выявления ориентиров, которые могли бы помочь обучающимся овладеть основами спонтанности речи на иностранном языке. Автор статьи не подвергает сомнению использование традиционных подходов к изучению иностранного языка – развитие фонетических, лексико-грамматических навыков как основы развития всех видов речевой деятельности, в том числе говорения. При этом автор делает акцент на том, что для развития спонтанной речи необходимо создание комфортной образовательной среды, где первостепенную роль играет личность преподавателя, который с учётом индивидуальных особенностей обучающихся должен находить подходы для преодоления психологических барьеров, устранения тревожности и боязни совершать ошибки в процессе развития навыков устной речи.

Ключевые слова: **спонтанность речи, языковые средства, виды речевой деятельности, языковая тревожность, личность преподавателя**

Актуальность данного исследования можно подтвердить необходимостью владения навыками спонтанной устной речи на иностранном языке на данном этапе, так как развитие международных отношений на глобальном уровне продолжается по разным направлениям. В частности, проводятся различные конференции и форумы на международном уровне, на которых происходит спонтанное взаимодействие с представителями различных стран. Более того, перестраиваются экономические связи в глобальном масштабе, возникает необходимость непосредственного спонтанного общения с бизнес партнёрами из других стран для успешного достижения поставленных целей в области экономики.

Целью данного исследования является выявить как положительные факторы, которые влияют на развитие навыков спонтанности речи при изучении иностранного языка в высшем учебном заведении, так и причины, которые замедляют совершенствование данных навыков.

В соответствии с целью исследования определены следующие задачи исследования: изучить научные труды, посвящённые развитию разговорных навыков обучающихся на иностранном языке; осуществить обзор методических подходов учителей-практиков к развитию у обучающихся навыков спонтанной устной речи при изучении иностранного языка; выявить причины, замедляющие развитие спонтанности речи на практических занятиях по изучению иностранного языка в вузе; сформулировать практические рекомендации для преподавателей вузов в данном направлении.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что в статье обобщаются как результаты теоретического исследования развития спонтанности речи обучающихся при изучении иностранного языка в высшем учебном заведении, так и опыт практического осуществления этой деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что автором статьи предоставляются результаты изучения ряда научных статей как иностранных, так и отечественных ученых и преподавателей-практиков по проблеме развития навыков спонтанной речи при изучении иностранного языка в вузе.

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что автором статьи предлагаются обобщённые практические рекомендации для достижения спонтанности речи при изучении иностранного языка в высшем учебном заведении.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются значительным количеством представленных результатов анализа научных статей из отечественных и зарубежных научных журналов; использованием научно-методологического подхода при обзоре, сопоставлением и обобщением полученных результатов.

Многие зарубежные исследователи утверждают, что студенты высших учебных заведений не могут устно общаться на иностранном языке, так как не имеют достаточного словарного запаса и необходимых грамматических навыков [1; 2]. С этим трудно не согласиться, но при этом следует отметить, что на развитие навыков устной речи оказывает влияние также ряд других факторов. Говорение является сложной деятельностью для студентов при изучении иностранного языка, так как перед студентами стоит задача передавать не только знание содержания изучаемого материала, но и использовать языковые средства должным образом. Развитие спонтанности речи у студентов при изучении иностранного языка в вузе является непростой задачей также и для преподавателей, поскольку кроме развития лингвистических навыков у студентов появляется необходимость разработки методов и подходов для преодоления

неуверенности проявления навыков устной речи обучающихся, которая даже находится на грани тревожности.

Как известно, к основным лингвистическим навыкам помимо такого вида речевой деятельности, как говорение, также относятся аудирование, чтение и письмо. Лексико-грамматические средства языка являются основой для всех видов речевой деятельности, без которой достигнуть спонтанности речи при изучении иностранного языка невозможно. Как показывает многолетний педагогический опыт преподавания иностранного языка в вузе, рабочие программы дисциплин большое внимание уделяют развитию лексико-грамматических навыков, всем видам речевой деятельности, в том числе говорению, но акцент на развитие спонтанности устной речи наблюдается далеко не всегда. И этому есть объяснение: развитие спонтанности речи на иностранном языке при отсутствии языковой среды и, как результат, каждодневной практики общения на иностранном языке являются для студентов нелингвистических направлений обучения непростой задачей.

Ряд отечественных учёных посвятили и посвящают свои исследования психологическим аспектам при изучении иностранного языка; большое внимание уделяется когнитивным, мотивационным и поведенческим аспектам [3; 4]. Привлекают также внимание научные статьи, в которых особым фактором, влияющим на спонтанность речи при изучении иностранного языка, рассматривается тревожность. Авторы статей акцентируют внимание на том, что тревожность не ограничена только лишь психологическим, социальным или же лингвистическим контекстом, при этом они анализируют и описывают как внешние факторы (изучаемый иностранный язык, методику преподавания, личность преподавателя), так и внутренние факторы языковой тревожности (физиологические и психологические особенности самих обучающихся) [5; 6]. Бесспорно, что личность преподавателя иностранного языка и применяемая им методика преподавания имеет первостепенное значение. Автором статьи проводился анализ личности преподавателя в высшем учебном заведении в контексте повышения качества преподавания, и были даны конкретные рекомендации в данном направлении, среди которых рассматривается необходимость изучения преподавателем различных постулатов прикладной психологии, при помощи которых можно создать психологически комфортную образовательную среду [7]. Ранее автор статьи также проводил исследование различных аспектов, влияющих в значительной степени на улучшение преподавания иностранного языка в высшем учебном заведении, в том числе на развитие навыков устной речи. В результате этого исследования было выявлено, что первостепенное значение имеет тщательно продуманный алгоритм учебного процесса; также не последнее место в преподавании иностранного языка должно занимать применение традиционных методов обучения, не игнорируя, безусловно, использование современных цифровых технологий; при этом главным всё равно должно оставаться создание мотивационной комфортной среды для продуктивного партнёрства между преподавателями и студентами [8]. Обеспечение результативного взаимодействия между обучающим и обучающимися имеет огромное значение в образовательном процессе вуза, так как большинство студентов в силу своих индивидуальных особенностей испытывают беспокойство из-за негативной оценки их говорения не только преподавателями, но и их однокурсниками.

Следует также отметить, что зарубежные коллеги солидарны с нами по поводу наличия тревожности у обучающихся во время изучения иностранного языка, что, прежде всего, наблюдается при развитии навыков устной речи. Этот аспект обсуждался многими иностранными исследователями ещё с 1980-х годов [9; 10], не останавливались обсуждения и исследования уже в начале 2000-х [11] и продолжается по настоящее время [12; 13]. Тревожность была признана ими очень острой проблемой, которая оказывает существенное влияние на устную речь обучающихся, которые испытывают стресс, когда им приходится говорить на иностранном языке.

Вышеупомянутые теоретические и эмпирические данные служат отправной точкой для преподавателей иностранного языка при разработке методики обучения спонтанному говорению в высшем учебном заведении. Как показывает многолетний опыт преподавания иностранного языка в вузе, последовательный подход к развитию навыков устного общения при изучении иностранного языка не утратил своего значения. Невозможно не согласиться с тем, что развитие фонетических, лексических и грамматических навыков обучающихся является основой для развития навыков всех видов речевой деятельности, но при этом устранение психологических барьеров является очень важным фактором, особенно на нелингвистических направлениях обучения. При просмотре видеороликов, прослушивании новых текстов, подкастов, диалогов необходимо нацеливать студентов на то, что всё сразу понять невозможно, самое главное – уловить основную мысль, идею, а при повторном прослушивании или просмотре постараться понять какие-то детали и, даже если не получается понять детали, постараться не тревожиться по этому поводу. Такие же цели следует ставить перед студентами при чтении текстов, включающих незнакомую лексику. При развитии навыков устной речи, например, при анализе, реферировании текстов, очень важно научить студентов пользоваться разговорными клише для реферирования, которые облегчают структурирование анализа текста, придают больше уверенности, тем самым снимают напряжение и тревожность. Безусловно, развитие навыков устной речи осуществляется не только при монологических высказываниях, но и в диалогах и дискуссиях. Здесь тоже немалую роль играют заранее заученные разговорные клише, отработанные в диалогах по образцу, которые помогают спонтанно реагировать на реплики партнёров, так как это происходит уже на подсознательном уровне. Для развития навыков спонтанности речи обучающихся также желательно включать проектную деятельность при изучении иностранного языка. Проектная деятельность развивает критическое мышление, повышает уверенность в собственных силах обучающегося и позволяет подготовиться индивидуально или в группе к защите проекта, при этом подготовка обязательно должна включать заученные разговорные клише для разных этапов защиты проекта [14].

Отдельно необходимо остановиться на игровых технологиях. В научных исследованиях как отечественные [14; 15], так и зарубежные учёные и преподаватели-практики [16] пытаются выяснить, помогают ли игры, в частности ролевые, снизить речевую тревожность студентов. Большинство исследователей приходят к выводу, что обучать спонтанной речи с помощью модифицированной ролевой игры в личностно ориентированной учебной среде значительно легче, так как данное интерактивное обучение сами студенты считают полезным и, как правило, с удовольствием и энтузиазмом принимают участие в этом виде деятельности. Ролевая игра оказывает большое влияние на изучение иностранного языка, позволяя студентам быть вовлеченными в широкий спектр языкового репертуара на иностранном языке и мотивируя их к повышению своей коммуникативной компетенции. Также следует отметить очень важную характеристику ролевой игры: она полностью отражает реальные жизненные ситуации, которые мотивируют обучающихся на общение, при котором увеличивается значение спонтанности речи. При этом не следует забывать, что определение проблематики ролевых игр должно каким-то образом быть связано с содержанием направления обучения или с реалиями текущих общественных событий, а структура ролевой игры должна соответствовать уровню подготовки обучающихся по иностранному языку, чтобы не исчезло желание студентов участвовать в этом процессе.

На завершающем этапе анализа подходов к развитию спонтанности речи при изучении иностранного языка в высшем учебном заведении следует отметить, что далеко немаловажное значение имеет оценивание достижений студентов в этом направлении. Основная авторская идея заключается в том, что оценивание достижений обучающихся должно быть стимулом и средством повышения мотивации к дальнейшему изучению иностранного языка, при этом быть не только контролирующим, но и обучающим средством [17]. При оценке спонтанности разговорной речи обучающихся лучше завысить оценку, чем её занизить. Студент не должен бояться ошибок.

В заключение, обобщая и сопоставляя исследования зарубежных и российских учёных, а также опыт преподавателей-практиков, можно сделать однозначный вывод о том, что развитие спонтанности речи при изучении иностранного языка в неязыковом высшем учебном заведении представляет собой сложный и многогранный процесс, требующий осуществления ряда условий, одним из которых является снижение тревожности обучающихся, что, прежде всего, проявляется в процессе развития навыков устной речи. Нет сомнения в том, что формирование фонетических и лексико-грамматических навыков обучающихся является необходимым аспектом изучения иностранного языка и основой развития всех видов речевой деятельности, в том числе говорения. Но при этом ещё очень важно обеспечение плодотворного сотрудничества между субъектами образовательного процесса, в котором первостепенную роль играет личность преподавателя, который должен обеспечивать разнообразные методы обучения, как инновационные, так и традиционные, с учётом индивидуальных особенностей обучающихся для снижения психологических барьеров с целью создания комфортной мотивационной среды обучения.

В качестве дальнейших перспектив исследований в данной области можно порекомендовать более глубокий анализ психологических аспектов развития навыков устной речи при изучении иностранного языка в неязыковом высшем учебном заведении.

Библиографический список

1. Zhou N. Oral participation in EFL classroom: Perspectives from the administrator, teachers and learners at a Chinese university. *System.* 2015; № 53: 35–46.
2. Willis D. Conversational English: Teaching spontaneity. *Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language*. Heidelberg: Springer, 2015: 3–18.
3. Алешинская Е.В. К вопросу о психологических аспектах изучения английского языка. *Litera.* 2014; № 4: 119–139.
4. Денисенко Е.Г., Ушаков А.А. Психологические факторы процесса овладения иностранным языком обучающимися неязыковых направлений подготовки. *Современные наукоемкие технологии.* 2022; № 9: 115–119.
5. Каяво В.А. Языковая тревожность как проблема в обучении иностранному языку и факторы её возникновения: анализ теоретических и эмпирических исследований. *Педагогическое образование в России.* 2021; № 4: 41–50.
6. Иксанова М.Г., Красильникова Е.В., Воробьева Н.В. Особенности языковой тревожности и психологических барьеров студентов нелингвистических направлений в процессе изучения английского языка и способы их преодоления. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2021; № 1 (81): 83–88.

7. Карпова Т.А., Калачинская Л.В. Перспективы повышения качества преподавания в высшем учебном заведении. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (112): 175–178.
8. Карпова Т.А. Влияние различных факторов на эффективность преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 83–86.
9. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*. 1986; № 70 (2): 125–132.
10. MacIntyre P.D., Gardner R.C. Anxiety and second language leaning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*. 1989; № 39: 251–275.
11. Matsuda S., Gobel P. Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*. 2004; № 32 (1): 21–36.
12. Ramdani J.M., Rahmat. Promoting speaking spontaneity in large classes: An action research approach in an Indonesian EFL setting. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. 2018; № 8: 388–401.
13. Abdulah, D.R. Promoting students' speaking spontaneity through games. *Journal of Applied Linguistics*. 2019; № 1: 45–57.
14. Пономарева Е.В. Формирование навыков спонтанной речи на английском языке по профилю подготовки «Зарубежная филология». *Гуманитарные науки*. 2017; № 1 (37): 98–103.
15. Габдуллина А.Ш. Развитие спонтанной иноязычной речи студентов высшей школы посредством геймификации: психологические аспекты. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 33–35.
16. Aliakbari M., Jamalvandi B. The impact of role play on fostering EFL learners' speaking ability: A task-based approach. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. 2010; № 14 (1): 15–29.
17. Карпова Т.А. Некоторые подходы к оценке достижений студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 324–327.

References

1. Zhou N. Oral participation in EFL classroom: Perspectives from the administrator, teachers and learners at a Chinese university. *System*. 2015; № 53: 35-46.
2. Willis D. Conversational English: Teaching spontaneity. *Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language*. Heidelberg: Springer, 2015: 3-18.
3. Aleshinskaya E.V. K voprosu o psihologicheskih aspektah izucheniya anglijskogo yazyka. *Litera*. 2014; № 4: 119-139.
4. Denisenko E.G., Ushakov A.A. Psihologicheskie faktory processa ovladeniya inostrannym yazykom obuchayuschimisya neyazykovyh napravlenij podgotovki. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2022; № 9: 115-119.
5. Kayavo V.A. Yazykovaya trevozhnost' kak problema v obuchenii inostrannomu yazyku i faktory ee vozniknoveniya: analiz teoreticheskih i `empiricheskih issledovanij. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2021; № 4: 41-50.
6. Iksanova M.G., Krasil'nikova E.V., Vorob'eva N.V. Osobennosti yazykovoj trevozhnosti i psihologicheskih bar'erov studentov nelingvisticheskih napravlenij v processe izucheniya anglijskogo yazyka i sposoby ih preodoleniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2021; № 1 (81): 83-88.
7. Karpova T.A., Kalachinskaya L.V. Perspektivy povysheniya kachestva prepodavaniya v vysshem uchebnom zavedenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (112): 175-178.
8. Karpova T.A. Vliyanie razlichnyh faktorov na `effektivnost' prepodavaniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 83-86.
9. Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*. 1986; № 70 (2): 125-132.
10. MacIntyre P.D., Gardner R.C. Anxiety and second language leaning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*. 1989; № 39: 251-275.
11. Matsuda S., Gobel P. Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*. 2004; № 32 (1): 21-36.
12. Ramdani J.M., Rahmat. Promoting speaking spontaneity in large classes: An action research approach in an Indonesian EFL setting. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. 2018; № 8: 388-401.
13. Abdulah, D.R. Promoting students' speaking spontaneity through games. *Journal of Applied Linguistics*. 2019; № 1: 45-57.
14. Ponomareva E.V. Formirovanie navykov spontannoj rechi na anglijskom yazyke po profilyu podgotovki «Zarubezhnaya filologiya». *Gumanitarnye nauki*. 2017; № 1 (37): 98-103.
15. Gabdullina A.Sh. Razvitie spontannoj inoyazychnoj rechi studentov vysshej shkoly posredstvom gejmifikacii: psihologicheskie aspekty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 33-35.
16. Aliakbari M., Jamalvandi B. The impact of role play on fostering EFL learners' speaking ability: A task-based approach. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. 2010; № 14 (1): 15-29.
17. Karpova T.A. Nekotorye podhody k ocenke dostizhenij studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 324-327.

Статья поступила в редакцию 07.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-95-102

Artykbayeva F.I., *PhD, Head of Department of World Languages, Institute of World Languages, Zh.A. Tashenev University (Shymkent, Kazakhstan), E-mail: artykbaieva.fazila@mail.ru*
Torbik E.M.*, 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: elena_torbik@mail.ru*
Onalbay B., *MA, senior teacher, Department of World Languages, Institute of World Languages, Zh.A. Tashenev University (Shymkent, Kazakhstan), E-mail: balnuronalbay@gmail.com*
Bayneeva P.T., *Cand. of Sciences (Economics), Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, Zh.A. Tashenev University (Shymkent, Kazakhstan), E-mail: edu@tashenev.edu.kz*

THE EFFECTIVENESS OF AI IN PERSONALIZATION OF HIGHER LINGUISTIC EDUCATION PROGRAMS AND THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' LANGUAGE SKILLS. The article analyzes the effectiveness of using artificial intelligence (AI) in English language learning and the personalized approach to language learning based on AI technologies. As today's education evolves through digital transformation and the emergence of diverse learning formats, such as distance learning, the need for adaptive approaches that take into account individual characteristics and needs of all students is increasing. The objective of the study is to determine the role of AI-assisted personalized foreign language learning in the educational process at higher education institutions. Therefore, the multimodal and personalized approach is analyzed and discussed in relation to student motivation, engagement, and academic performance. The survey and a pedagogical experiment have been conducted among students at the Institute of World Languages, Tashenev University. The theoretical part of the study examines cognitive styles of information perception, pedagogical concepts of personalization, and the possibilities of integrating artificial intelligence platforms into foreign language learning. The data confirms that personalized AI applications (such as DuoCards, ChatGPT, Duolingo) contribute to deeper subject understanding, increased motivation, and the development of sustainable language skills. The scientific novelty of the study lies in the practical testing of the English language learning model based on gamification and artificial intelligence integration and application in teaching, adapted to students' cognitive differences and needs. Its theoretical significance lies in the development and promotion of personalization approaches in digital education, while its practical significance lies in the model's potential application in higher linguistic education. The conducted study may be useful for methodologists as well as for teachers, e-learning platform developers, education technology experts, and any professional involved in digital pedagogy.

Key words: **personalized learning, artificial intelligence, multimodality, gamification, cognitive style**

Ф.И. Артыкбаева*, PhD, зав. Департаментом мировых языков, Университет имени Ж.А. Ташенева, г. Шымкент, E-mail: artykbaieva.fazila@mail.ru*
Е.М. Торбик*, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: elena_torbik@mail.ru*
Б. Оналбай*, магистр, ст. преп., Департамент мировых языков, Университет имени Ж.А. Ташенева, г. Шымкент, E-mail: balnuronalbay@gmail.com*
П.Т. Байнеева*, канд. экон. наук, проф., проректор по академическим вопросам, Университет имени Ж.А. Ташенева, г. Шымкент, E-mail: edu@tashenev.edu.kz*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИИ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

В статье анализируются эффективность использования искусственного интеллекта (ИИ) в изучении английского языка и персонализированный подход к его изучению, основанный на технологиях искусственного интеллекта. По мере того, как современное образование развивается благодаря цифровой трансформации и появлению разнообразных форматов обучения, таких как дистанционное обучение, возрастает потребность в адаптивных подходах, учитывающих индивидуальные особенности и потребности всех учащихся. Целью данного исследования является определение роли персонализированного изучения иностранного языка с помощью искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений. Таким образом, мультимодальный и персонализированный подходы анализируются и обсуждаются с точки зрения воздействия на мотивацию, вовлеченность и успеваемость студентов. В Институте мировых языков Университета имени Ж.А. Ташенева были проведены опрос и педагогический эксперимент среди студентов. В теоретической части исследования рассматриваются когнитивные стили восприятия информации, педагогические концепции персонализации и возможности интеграции платформ искусственного интеллекта в изучение иностранного языка. Полученные данные подтверждают, что персонализированные приложения с использованием искусственного интеллекта (такие как DuoCards, ChatGPT, Duolingo) способствуют более глубокому пониманию предмета, повышению мотивации и развитию устойчивых языковых навыков. Научная новизна исследования заключается в практическом тестировании модели изучения английского языка, основанной на интеграции геймификации и искусственного интеллекта и ее применении в обучении, а также адаптированной к когнитивным различиям и потребностям учащихся. Теоретическая значимость исследования заключается в разработке и продвижении подходов персонализации в цифровом образовании, в то время как практическая значимость состоит в потенциальном применении модели в высшем лингвистическом образовании. Проведенное исследование может быть полезно как методистам, так и учителям, разработчикам платформ электронного обучения, экспертам в области образовательных технологий и любому специалисту, имеющему отношение к цифровой педагогике.

Ключевые слова: **персонализированное обучение, искусственный интеллект, мультимодальность, геймификация, когнитивный стиль**

One of the fundamental processes shaping and significantly influencing the development of education in the XXI century is digitalization. In the context of rapid technological advances, globalization, and as a result of post-pandemic changes, the educational field is undergoing numerous qualitative transformations. These changes can be clearly seen especially in the field of language acquisition, where teaching methodology and effectiveness directly depend on the level of student participation, their engagement, the quality of feedback, and the teacher's ability to differentiate and take into account students' individual features and abilities.

The need for personalized learning studied and analyzed as well as the integration of AI-platforms into the educational process, facilitating both teaching and acquiring a foreign language clearly defines the relevance of the research topic. With the rapid development of new technologies and language learning undergoing major transformations, investigating the current state of educational technology, its application in Kazakhstani universities realia, and future prospects pose a significant value for the second language acquisition society. In relation to that, collecting data on the level of AI-awareness in educational context and the real-life implementation and redesigning of educational programs is the main priority of this study.

English, as a tool for global communication, is recognized as a central pillar of the educational strategies of many countries around the world. According to estimates by the British Council, it is expected that over two billion people will have learned or mastered English as a foreign language by the end of 2025. In Kazakhstan, English is considered a strategically important tool for global education, internationalization, global cooperation, and professional integration. In this context, there is a growing need to improve the quality of English teaching, especially in universities, where future professionals are trained and prepared to work in an international environment, facing requirements of the multilingual society and extra competitive labor market.

However, traditional teaching methods and approaches, based on unified, generalized teaching techniques and standardized textbooks, often fail to take into account differences in students' perception manners and cognitive styles, such as visual, auditory, and kinesthetic. This, in turn, may lead to reduced student engagement, material's superficial understanding and learning, and the development of sustainable language skills. In the context of traditional formal education and limited resources, teachers are not always able to personalize their approach to each student's knowledge level and needs, necessitating the search for new solutions.

One of the solutions is a personalized learning approach based on artificial intelligence (AI) technologies. AI-supported tools and platforms enable to conduct a students' behavioral and cognitive characteristics analysis in order to create and develop adaptive content, provide real-time feedback, and create personalized learning paths. This is particularly important in terms of distance and blended formats of learning, where AI can compensate for the lack of face-to-face interaction and improve the quality of the learning process.

After the COVID-19 lockdown, in the post-pandemic world, where all educational institutions worldwide have been forced to shift to operate remotely, distance learning formats have become the reality. The need for tools and applications that ensure high levels of engagement, motivation, and effectiveness is growing. These days, gamification and artificial intelligence platforms such as DuoCards, Kahoot, Duolingo, Grammarly, and ChatGPT show great potential in addressing these challenges by offering interactive, adaptive, and motivating learning formats. However, unfortunately, their use in Kazakhstani universities still remains limited due to several factors: personnel shortages, poor digital literacy among faculty members and teachers, and a lack of localized solutions and regulatory frameworks.

The aim of this study is to determine the role of AI-assisted personalized language learning in the educational process at higher education institutions. This study finds it important to address the pressing scientific and practical issue of improving the effectiveness of English language teaching by offering a personalized approach based on artificial intelligence technologies in the context of digital education. By combining theoretical analysis, empirical data, and practical recommendations, the study can be considered a contribution to the development of the pedagogy focused on individualization and technological integration.

Artificial intelligence along with gamification technologies having an impact on the effectiveness of personalized learning and the development of students' language skills is the object of the study.

In order to achieve this goal, a set of objectives was formulated:

1. To conduct a thorough and comprehensive analysis on the theoretical foundations of personalized learning and determine its connection with students' cognitive styles: visual, auditory, and kinesthetic.
2. To evaluate the potential for using artificial intelligence and gamified learning platforms such as Duolingo, DuoCards, ChatGPT, Grammarly to develop a learner's language skills.
3. To examine students' background knowledge and experience of working and studying using applications that operate with the help of artificial intelligence via conducting a questionnaire survey among higher education students.
4. To organize and carry out a pedagogical experiment as the second applied research tool by dividing students into control (traditional learning) and experimental groups; and to deliver the learning material in class through certain cognitive multimedia channels.
5. To compare the survey results received and evaluate the impact of the customized approach on the quality of the learning material assimilation by both groups.
6. To draw conclusions on the practical applicability of the proposed personalized learning model in higher education.

The study's scientific novelty lies in the development and testing of the personalized English language learning model based on a combination of artificial intelligence and gamification technologies. Unlike traditional methods, the proposed approach takes into account students' individual cognitive characteristics and uses interactive digital tools to support the development of language skills in a flexible learning environment. Not much research has been conducted in relation to the use of AI-functioning tools in English learning in Kazakhstan and their effectiveness. The experimental findings can be seen as valuable data on better understanding of foreign language teaching and learning strategies at Kazakhstani higher education institutions and their implementation. The effectiveness of the personalized approach through such mobile applications as DuoCards, Duolingo, Grammarly, and ChatGPT was proven. Moreover, the first comparative analysis of traditional and digital blended formats of foreign language learning in Kazakhstan was conducted, taking into account different types of cognitive styles. The experimental model of personalized learning operating under several platforms in second language acquisition was developed.

The theoretical significance of this study lies in clarifying the conceptual framework of personalized learning and in broadening its understanding of the possibilities of integrating artificial intelligence and gamification technologies into language learning systems. The study enables to uncover the connection between personalized learning and different multimodal means of comprehension. Apart from that, the theoretical understanding of personalized learning has been extended. It can be implemented through flexible integral use of several platforms and applications, not just traditional LMS (Language Management Systems). The findings of this study contribute significantly to the development of the digital pedagogy theory and justify the use of mobile programs as means of personalized learning.

Its practical significance lies in the potential application of the developed model to teaching practices in universities, language schools, and online courses when learning English as a second language. The developed and tested within the framework of

pedagogical experimental research model of personalized learning, powered by mobile applications, manifests the effective means of adaptation and customization of educational process to a student's individual needs – their level of language, pace of learning, and cognitive learning model. The findings can be used by English language teachers when designing flexible educational programs, involving students' abilities and preferences; in designing instructional guidelines and educational courses aimed at the integration of digital technologies into educational process; in the centers for professional development of teaching staff interested in mastering EdTech-tools; and when modernizing educational programs at the universities of Kazakhstan in terms of digitalization and personalized learning.

The scientific relevance of this topic is confirmed by numerous international and national studies on the application of adaptive learning, gamification, and artificial intelligence in education. Studies by Bozkurt et al. [1], Chen and Wang [2], Subhash and Cudney [3], Hubalovsky et al. [4], and Raj and Renumol [5] examine the possibilities of content adaptation, individual differences, and the implementation of gamified learning platforms. However, most studies focus on technical aspects, while the pedagogical component (content adaptation, teacher training, and platform localization) has not sufficiently developed yet. This confirms the importance and need for further research in this area.

The study's methodological foundation is based on quantitative and qualitative methods. As for a quantitative method, we conducted surveys in a form of online questionnaire. As for qualitative methods we carried out pedagogical experiments, a follow-up comparative analysis, and statistical data processing. Apart from that, such research methods as Likert scales, Welch's t-test, and Cohen's d were used to evaluate the results, identifying statistically significant differences between groups. The choice of methods was guided by the need to obtain reliable, reproducible, and interpretable results that would allow us to evaluate the impact of a personalized approach on student academic performance.

For many years, teaching English as a foreign language in Kazakhstan was based on Western pedagogical schools, where it was initially studied as a grammatical phenomenon, a tool for human communication, and later as an essential part of the linguistic and cultural activities of a particular society. With the development of modern technologies and the creation of Artificial Intelligence and AI-based tools, the approach to teaching English has undergone revolutionary changes, among which it is worth noting the improvement in the quality of knowledge acquisition by students, the pace and overall speed of learning, as well as the performance indicators of students at various levels of education. The integration of AI into the process of teaching a foreign language has made it possible to move from an asynchronous model of conducting classes to a synchronous remote model, where students can master the necessary language structures in real time while being in different locations and receiving instant feedback. AI tools now make it possible to evaluate students' work in a matter of seconds, conducting analyses at different levels: syntactic, morphological, textual, and intertextual. Education has become more accessible than ever, as AI-powered programs and platforms operate non-stop and continuously.

Due to the recent discovery and application of AI tools both abroad and in Kazakhstan, not many aspects of them have been studied. At the moment, the number of studies on this topic is only a small part of all the studies conducted on the topic of pedagogy and teaching English as a foreign language. Alternatively, most of the techniques for integrating AI into the modern education system are already considered irrelevant and outdated, since technologies and trends for using them are not constant and tend to change very quickly. This article considers the main existing problems in the field of personalization of the content of educational programs and teaching methods for a particular category of youth – first-, second- and third-year students of the Faculty of Philology (Institute of World Languages, Kazakhstan). Thus, while conducting a large-scale study and combining previously studied AI tools and their functions, the main problems of using AI technologies and solutions to these problems are considered.

This study discusses the following research questions: 1. What is the current state of personalized learning in the Kazakhstani education system? 2. How are artificial intelligence technologies integrated into the educational process in Kazakhstan? 3. What benefits does the use of personalized data and artificial intelligence provide for the quality of education in Kazakhstan? 4. What challenges might the Kazakhstani education system face with the further implementation of personalized technologies?

This article addresses these research questions by collecting information and scientific research findings related to this topic, for a 10-year period from 2015 to 2025, followed by classification and grouping of the available data. Each literature source was selected based on the relevance of the topic, the year of publication, and the scientific significance to the article. When conducting the study, the above-mentioned research questions were examined, the literature review was conducted, respondent responses were presented in the form of diagrams and graphs, as proposed in this article.

Personalization of learning involves the complete adaptation of the studied material to a specific student, comparing the content, duration of study and the level of complexity of the program with the language knowledge, skills and needs of the student. Thus, platforms and applications equipped with an AI function can check a student's academic performance using tests or written assignments, provide feedback in the form of adjustments to the studied material and, if necessary, re-suggest studying the completed material in order to consolidate it. Thus, the need for differentiation and inclusivity of education is eliminated. Slow students can go through the material they are studying at their own pace, focusing on the most frequently repeated mistakes, while fast learning students can skip topics that are too easy for them without wasting any time and focusing on more difficult tasks instead. One of the most noteworthy examples is the DuoLingo mobile application for learning foreign languages, which uses the method of spaced repetition of the studied material. Students repeat and consolidate the material every certain period of time, once a month, and can also adjust their learning mode to the amount of free time available, ambitions and goals of language learning, and forms of information perception (auditory, visual, kinesthetic).

In recent years, personalized learning has become a key area of development in educational science and practice. This importance stems from the need to take into account students' individual characteristics, their cognitive styles, their levels of preparation, their motivation, and their learning pace. In the context of mass education and the digitalization of the learning process, personalization is becoming an integral component of effective learning, especially in areas sensitive to individual differences, such as foreign language learning.

Traditional teaching methods based on uniform techniques and standardized textbooks aren't sufficient to achieve high levels of engagement and effectiveness. This is especially true in higher education, where students have diverse backgrounds, different strategies for perceiving information, and different motivations for learning. In these cases, a personalized approach not only improves academic performance but also fosters lasting motivation to learn and encourages independent study and critical thinking skills.

With the advancement of digital technologies, personalized learning has acquired a new dimension. Modern educational platforms using artificial intelligence (AI) technologies enable the implementation of adaptive learning models, in which the content, pace, and format of the material are adapted to the specific student. These systems can analyze student behavior, record their successes and difficulties, offer personalized tasks, and provide real-time feedback. This enables the application of personalization principles on a scale previously unavailable in traditional pedagogy. Integrated into educational platforms, AI becomes not only an automation tool but also an active participant in the learning process, capable of performing the functions of a tutor, assistant, and analyst. It can not only adapt content, but also predict outcomes, identify knowledge gaps, generate recommendations, and even manage students' emotional states by analyzing behavioral patterns [1; 6].

A key component of personalized learning is considering students' cognitive styles. A cognitive style refers to as a set of stable patterns of how an individual processes information reflecting their "preferences in perception, conceptualization, and linguistic representation" that are physiologically conditioned [7]. There are three major cognitive styles relevant to our study: visual, auditory, and kinesthetic learning styles. To perceive information effectively a learner applies a way of absorbing and processing information unintentionally and unconsciously: a visual learner needs to visualize information delivered, an auditory learner – to hear and listen to it, a kinesthetic learner – to act and move instead of reading or listening. That is why it is considered of primary importance to tailor learning material to the types of cognitive styles of a particular group of students. A multimodal format of a lesson contributes to it. Therefore, AI platforms are powerful tools of multimodal delivery of learning material that give students an opportunity to choose between types of interactive activities. This promotes deeper learning, reduces cognitive load, and increases learning satisfaction [2; 8].

There are currently two main approaches to personalized learning: adaptive learning and adaptable learning. The first approach considers and creates a system of recommendations and suggestions that tailors the curriculum and its content to the learner's level of knowledge. In this case, the initial goal is to determine the student's level of linguistic competence, followed by an in-depth analysis of less developed areas, followed by further study and provision of appropriate material. The most common systems employing adaptive learning include Knewton, Smart Sparrow, Mathspace, and Amrita Learning. These platforms emphasize close interaction and interplay between the student's abilities and the learning material, where AI assistants analyze the curriculum content and make adjustments based on the student's strengths and weaknesses. These platforms can create adaptive courses: training on specific topics, knowledge assessments through mini-assignments, and the provision of material generated based on the student's responses and results [4].

On the contrary, the second approach places the primary emphasis not so much on knowledge but on the method of delivering the material, through the student's preferred learning format: interactive videos, audio lectures, standard textbooks, or video games. This approach fosters student interest in the learning process and maintains it throughout the process, while typically maintaining a high level of engagement and motivation. However, this approach has its weaknesses, namely, students' inability and lack of awareness of their own preferences in learning a foreign language. In this case, programs equipped with artificial intelligence are truly valuable. Using the principle of cookies in browsers and websites, they remember, independently determine, and adapt students' preferred learning methods. This approach aligns well with the principles of inclusive education, as it takes into account the individual physical and physiological characteristics of students' perception of information and interaction [4]. For example, by integrating multimedia learning channels (videos, podcasts, audio, and visualizations), visual and auditory learners are better engaged. The use of virtual reality tools also opens up enormous opportunities for kinesthetic learners to learn English through physical interaction. Using features such as interactive graphs, mind maps,

AI-powered content visualization, voice assistants and chatbots with built-in speech, voice-overs of text and images, augmented reality (AR), and the complete replacement of virtual reality (VR) help present material to all learners. Examples of this approach include mobile apps such as EWA: Learn English and Memrise, which utilize repetition, interactivity, and content variety, the ability to watch stylized films with customizable subtitles, and read book excerpts with accessible real-time translations of unfamiliar words at the touch of a finger.

Another advantage of adaptable learning is the partial replacement of traditional physical classrooms with online distance learning while maintaining the personalized approach to each student. For example, during the pandemic, most educational institutions switched to remote work, and students were able to see their teachers less frequently. This made it more difficult for the latter to check student work and provide personalized feedback. In this regard, AI assistants can quickly and promptly respond to student progress and automate the process of checking similar assignments [1]. Currently, major information and learning platforms such as Coursera and Udemy are also implementing AI assistance in their courses, where quizzes and written assignments such as peer reviews are evaluated by artificial intelligence, and a grade is awarded for each completed assignment. A huge advantage is the speed and efficiency of AI. Previously, it took several days to wait for the required number of people to check the work and provide feedback, but now the same tasks can be completed in hours, if not minutes. Another advantage is the scalability and low cost of using AI in education. A single AI assistant operating autonomously can seamlessly fill vacant jobs, thereby addressing the staff shortage in higher education institutions and reducing organizations' costs for salaries, infrastructure, and printed materials. This makes education more accessible and affordable while maintaining the personalized approach.

During the study many scientific articles were analyzed and a literature review was carried out. Among them, several pedagogical concepts were used to form the theoretical basis of personalized learning. One of them was the theory of behaviorism, one of the earliest approaches, which viewed learning as the result of external reinforcement. In this approach, artificial intelligence can function as a tool that provides immediate feedback, correct answers, and corrects errors [9]. In addition to that, some other approaches have also been taken into consideration to conduct further compare-contrast analysis. For example, the second approach that was used is constructivism. It emphasizes the active role of the learner in constructing knowledge. In this context, artificial intelligence platforms offer students the opportunity to independently choose learning paths, control their own pace, revisit challenging topics, and utilize a variety of information sources. The third approach that has been studied during the process was connectivism. It is understood as an emerging theory in the digital age, which proposes that knowledge is created through connections and interactions within a network. In this case, artificial intelligence acts as a link between the learner and information sources, other students, teachers, and expert systems [10]. Thus, personalized learning supposes a mix of teaching approaches that are implemented by means of cutting-edge digital technologies.

Personalized learning implies gamification which can naturally boost students` motivation and engagement involving awards for achievements while learning (badges, points, leaderboards). Moreover, this way learning is becoming regular, especially if interests and levels of students are considered. The research shows that the combination of gamification and personalization significantly increases learning effectiveness, especially in the context of distance and independent language learning [11; 12].

The scientific papers on personalized learning and the application of artificial intelligence in education are represented by a wide variety of studies. For instance, Bozkurt et al. have been reviewing the evolution of artificial intelligence in the educational environment over the last fifty years [1]. Chen and Wang emphasize the need to take into account individual differences between students and cognitive styles in curriculum development [2]. Subhash and Cudney analyze the impact of gamification on student motivation in higher education [3]. Hubalovsky et al. demonstrate the positive impact of adaptive learning on student performance [4]. Raj and Renumol systematize approaches for recommender systems in personalized learning [5]. Mazon-Fierro and Mauricio emphasize that the usability of the platform is an important factor for its effectiveness [13]. Panjaburee et al. investigate students' acceptance of personalized systems and identify a relationship between perception and effectiveness of the technology [8]. However, most studies focus on the technical aspects, while the pedagogical component (content adaptation, teacher training, platform localization) is insufficiently developed. This situation creates the need for empirical research aimed at evaluating the effectiveness of personalized AI models in specific educational contexts.

Therefore, the theoretical foundations of personalized learning using AI encompass a complex set of pedagogical, cognitive, and technological approaches. In this regard, the integration of these approaches enables the creation of a flexible, adaptable, and effective learning model that takes into account students' individual characteristics and provides high-quality education. Nowadays, in the era of digitalization educational communities cannot ignore global challenges or remain viable being limited by traditional approaches. Flexibility, accessibility, diversity, and multimodality are the pillars of the educational system worldwide, especially in terms of foreign language learning.

Speaking about challenges educational communities might face, we cannot but mention ethics and appropriateness of using AI and data privacy. Moreover, the effective integration of AI into the educational process requires systematic staff training (since AI is still considered a teacher`s tool, not its replacement), the development of a regulatory framework, the provision of technological infrastructure, and the adaptation of platforms to the cultural and linguistic context. In the Kazakhstani context, these tasks are particularly important given the diversity of regions, differences in levels of digitalization, and the need to preserve national identity in educational content [14; 15].

International experience in applying artificial intelligence in language teaching demonstrates the high effectiveness of adaptive platforms, recommender systems, and intelligent tutors. In the United States, Europe, and Asia, different projects are aimed at creating intelligent learning environments that adapt to the learner. These systems use machine learning, natural language processing, big data analytics, and neural network models. They allow not only to adapt content, but also to predict success, identify gaps, create personalized plans, and even manage students' emotional states [5; 6]. In Kazakhstan, the integration of artificial intelligence in language teaching is still in its infancy. Despite individual initiatives, a systematic approach to personalization through AI has not yet been developed. This is due to both limited resources and the lack of methodological developments tailored to the local realities. Also, most databases, software and application data were developed by American scientists and specialists, thus tailored to the American English-speaking culture. Therefore, the use of these programs limits the cultural context of the country where the language is studied. Another problem is the technological gap between cities and remote rural areas of Kazakhstan. Currently, not all schoolchildren and students have full access to modern technology, computers, and a reliable internet connection. Therefore, most online artificial intelligence services are inaccessible to this category of students, especially considering the complex models and modern versions of these services. Furthermore, one must also consider the shortage of professional staff, namely teachers and educators capable of working directly with artificial intelligence, integrating artificial intelligence into the curriculum, collecting feedback, providing assessment criteria, and collecting and analyzing the resulting data.

However, when discussing and studying personalized learning along with challenges we should also mention key requirements needed for better performance of the approach studied. The main requirements include: 1. Adaptability of the material, which means that the learning material should vary in difficulty according to the student's language level. For example, if a student's English level is A2, which corresponds to CEFR Pre-intermediate level according to the international English language standards, the learning material should be adapted to this level when using artificial intelligence and AI-powered tools. Furthermore, the learning process should pay special attention to the development of four language skills: reading, writing, speaking, and listening, to the ability of the tools to analyze and evaluate each individual language skill, as well as select learning material to improve and develop one of these key skills.

2. Continuous data collection and assessment of student work and progress. Continuous data collection involves catching and analyzing students' personal data, errors, behavior patterns, preferences, and foreign language learning habits to improve program functionality and performance, as well as to create a more detailed and accurate curriculum and program for the target language. Continuous assessment of student progress allows us to primarily track any progress or regression in the learning process, provide immediate feedback, and better monitor student work. However, risks must also be considered. First, determining student preferences and their constant changes. Currently, the very idea of collecting data on student preferences is quite complex. Adapting educational materials and learning formats to student needs can vary depending on factors such as topics, objects, or even colors. It's also important to consider that student preferences are not stable and are prone to change over time. That is, let's say that if a student was initially more interested in learning a foreign language through video, then after some time and becoming mature, this student may become interested in learning English using texts and books. Accordingly, reprogramming these programs and changing the algorithms of these programs and applications may take a certain amount of time and effort [8].

3. Scaling content – specifically, creating courses that support data personalization and the use of artificial intelligence – is targeted at large groups of people. Since it is primarily focused on an individualized approach to education and learning, the current traditional model of teaching with data personalization integration can take time and a significant amount of technological and human resources. Analyzing, collecting, and processing student data, as well as using and creating algorithms based on this data, can require a significant amount of implementation resources.

Personalization is particularly important in the context of language learning, as learning a foreign language requires regular practice, repetition, a personalized pace, and motivation. Artificial intelligence applications such as Duolingo, ChatGPT, Grammarly, Elsa Speak, and YouGlish offer students the opportunity to interact with the language in an easy-to-use format, receive immediate feedback, track their progress, and correct errors. These platforms utilize gamification elements, adapt tasks to the user's level, and enable personalized learning paths. The research shows that students who use AI applications are more engaged, retain the material better, and return to learning outside of the classroom more frequently [11; 12; 13].

However, integrating AI into language teaching requires a systematic approach. It's important to consider not only the platforms' technical capabilities, but also pedagogical aspects: content adaptation, consideration of cognitive styles, teacher training, development of teaching materials, and integration of AI into the curriculum. It's also crucial to ensure ethical transparency, protection of students' personal data, technology accessibility, and equal opportunities for all students. In Kazakhstan, these challenges are compounded by regional differences, limited internet access, a lack of localized solutions, and a lack of a regulatory framework. However, the potential of AI in

language teaching is enormous, and its implementation could significantly improve the quality of education for professional English speakers.

Therefore, the study's theoretical foundation is based on modern pedagogical concepts, validated by empirical data and international experience. Personalized learning implemented with the help of artificial intelligence is a promising approach capable of transforming language learning, making it more flexible, accessible, and effective. In the context of the Kazakhstani education system, the implementation of such approaches requires adaptation, experimentation, and scientific support, which underscores the importance of this study.

The methodological basis of this study is a combination of quantitative and qualitative methods that allow for a comprehensive assessment of the effectiveness of personalized English language learning using artificial intelligence technologies. The choice of methods is determined by the specifics of the study's object and subject and the need to obtain reliable, reproducible, and interpretable results that reflect the impact of a personalized approach on student academic performance. The study was conducted in real-world educational settings, allowing for the Kazakh educational environment, the level of digitalization, the accessibility of technology, and students` perceptions of artificial intelligence applications.

The study focuses on the English teaching process in higher education and the impact of personalized artificial intelligence technologies on learning quality, motivation, and student engagement. The study's experimental cohort consists of first-, second-, and third-year students in the Foreign Languages (Foreign Language Teacher Training: Two Foreign Languages) educational program at the Institute of World Languages (former English language Faculty) at Tashenev University. This group was selected because they are active English learners, have varying levels of preparation which requires independent learning, and regularly use digital resources in their studies. Furthermore, they represent students typical of a university in Kazakhstan, which allows the findings to be extrapolated to similar educational contexts.

The study cycle consisted of several stages. At the first stage, a questionnaire survey was developed to determine students' attitudes toward personalized learning, their knowledge of AI applications, frequency of use, their preferred formats for delivering learning material, and their motivation levels. The survey consisted of 15 questions grouped into thematic blocks: demographics, English proficiency, experience with AI applications, attitudes toward gamification, learning preferences, and perceptions of multimodal formats. Question formats varied: multiple choice, Likert scale, open-ended, and closed-ended. This allowed us to obtain quantitative and qualitative data that reflected students' subjective assessments and behavioral attitudes. The survey was conducted using Google Forms, and data processing was performed using Google Spreadsheets, Excel Online, Canva, and Flourish. Participation was completely voluntary, and the data was used exclusively for scientific purposes. This approach complies with international standards for the conduct of educational research and academic integrity requirements [6; 15].

At the second stage, we carried out a pedagogical experiment to compare the effectiveness of traditional and personalized approaches to English language teaching. The experiment took place during a scheduled English lesson (taking only testing 30-40 minutes) with two groups of students: a control group and an experimental group. In this experiment, in order to have fair results, students of one academic group were selected. 1-st year students with the Intermediate level working program were divided into two groups of 5-10. Both groups studied the same material of the topic Phrasal verbs. The control group, consisting of 10 students, received instruction using traditional methods, including the work with the English File Intermediate Plus textbook, a start-to-finish presentation of the material, grammar explanations, text reading, and exercises. On the contrary, the experimental group, consisting of 5 students, worked with the DuoCards artificial intelligence platform, which adapted the material to the student's level and perception style. The lesson included working with vocabulary building cards, short video abstracts, real-life practical dialogues, audio clips, and taking tests on the Kahoot platform. The students could choose the presentation format of the material, repeat difficult tasks, receive immediate feedback, and monitor their progress. This implemented the principles of personalization, multimodality, and gamification described in the studies of Subhash and Cudney [3], Panjaburee et al. [8], and Chen and Wang [2].

To assess learning outcomes, tests were used to evaluate vocabulary, grammar structures, and speech perception skills. The tests were the same for both groups, ensuring data comparability. The tests were presented on the Kahoot platform and consisted of 20 questions related to the topic. The assessment was performed on a scale from 0 to 100, taking into account accuracy, response speed, and degree of independence. Statistical methods were used to analyze the results: mean comparison, Welch's t-test, and Cohen's d. This allowed us to identify statistically significant differences between the groups and confirm the effectiveness of the personalized approach. Additionally, students' responses to open-ended survey questions were analyzed, allowing for subjective assessments, emotional perceptions, and motivational attitudes toward AI applications. This approach is consistent with the recommendations for mixed-method research presented in the studies by Bozkurt et al. [1], Hubalovsky et al. [4], and Raj and Renumol [5].

The DuoCards platform was chosen based on its functionality, accessibility, and ability to adapt content to students' cognitive styles of perceiving information. This platform offers multimodal formats for presenting materials such as e-book abstracts and short videos, gamification elements, automatic feedback, and the ability to self-select tasks. This is consistent with the theoretical foundations of personalized learning described in the work of Ertmer and Newby [11], as well as the practical recommendations formulated in the studies of Mazon-Fierro and Mauricio [13] and Rahayu et al. [16]. Taking tests on the Kahoot platform allowed to involve gamification and competitive nature of the tasks given. In addition, ChatGPT was used to create and collect a variety of linguistic patterns, templates, and examples to vary the teaching methods used and the delivery of the learning materials making them more flexible.

The data were analyzed using descriptive and inferential statistics. At the first stage, means, medians, standard deviations, and percentage distributions were calculated for key indicators: motivation level, frequency of use of artificial intelligence applications, preferences for material presentation formats, perceptions of gamification and multimodality. This allowed us to identify general trends and develop a preliminary understanding of the sample structure. At the second stage, the Welch t-test was used to compare the results of the control and experimental groups, allowing us to assess the statistical significance of differences in material assimilation levels. In addition to this, Cohen's d-test was used to determine the strength of effect, i.e., the degree of impact of the personalized approach on academic performance. This choice was made because these methods are widely used in educational research, are highly interpretable, and allow for studies with different sample sizes and compositions.

Measures were taken to control external factors to increase the reliability of the results. All lessons were conducted under the same conditions: the same class, the same duration, a similar composition of students in terms of gender and age, and the same topics and objectives. The teacher used a consistent communication style, a coherent lesson structure, and equal time for explanations and practice. This minimized the influence of subjective factors and ensured the purity of the experiment. Furthermore, the assessment tasks were designed with a difficulty level appropriate to the curriculum and were pre-tested on a small group of students who did not participate in the main study. This ensured the validity of the assessment tool and avoided biased results.

The reliability of the survey data was ensured by using proven question formats, such as the Likert scale, which allows participants to indicate their level of agreement or disagreement with statements, as well as open-ended questions that encourage reflection and personal expression. All surveys were anonymous, which reduced the likelihood of socially favorable responses and increased participant candor. Data processing was performed manually and using spreadsheets, avoiding technical errors and ensuring transparency of the analysis. If there was any doubt about the interpretation of responses, checks and cross-validations were performed using other indicators.

The results were interpreted using a theoretical model of personalized learning, developed from a synthesis of cognitive, pedagogical, and technological approaches. Specifically, students' cognitive styles, preferences for material presentation formats, attitudes toward gamification, and experiences interacting with AI applications were considered. This allowed for a quantitative evaluation of the personalized approach's effectiveness and the identification of its mechanisms of action: increased motivation, decreased anxiety, increased participation, improved memory, and increased learning satisfaction. The relationship between these factors was confirmed both statistically and qualitatively by analyzing students' open-ended responses describing their feelings, preferences, and impressions regarding the use of AI platforms.

The limitations of the study are as follows: the scale of the study limited to the sample in terms of geography (region), cohort (university), educational background, duration of the experiment, and the features of the Kazakhstani educational context. That is why we plan to continue the study. Expanding the area, increasing the number of respondents and experiment duration, involving other universities and educational establishments that offer language learning, varying research methods we can ensure a more comprehensive study and validity of its results.

Therefore, the methodology used in the study is a mix of surveys, pedagogical experiments, qualitative and quantitative analyses, interpretations of which along with the theory on personalized learning allowed us to assess the impact AI applications produce on effectiveness of learning English as a foreign language in the context of Kazakhstani higher education. Furthermore, the findings of the study helped navigate the Kazakhstani educational system through the challenges of digitalization it faces and ensure the applicability of the study.

Research results

The study's results confirmed the hypothesis that a personalized approach to English teaching using artificial intelligence technologies has a positive impact on academic performance, motivation, and student engagement. The study's empirical basis is a questionnaire survey and pedagogical experiment conducted among first- to third-year students at the Institute of World Languages at Tashenev University. In total, 134 students, 119 in the survey and 15 in the experiment, participated in the study, providing a sufficiently large sample size for statistical analysis and reliable results.

During the survey phase, data were collected on students' perceptions of personalized learning, their experiences with AI applications, their preferences for material delivery formats, their attitudes toward gamification, and their motivation levels. According to the survey, among 119 students 79% were females and 21% accounted for males (Fig. 1).

As for the age data, 20,2% were aged 17, 28,6% aged 18 and 19,3% aged 20 respectively. It was evident from the findings that the majority of respondents were the students of the 2-nd year – 44,5%, surpassing the 1-st year students (31,1%). The analysis showed that the majority of students had a positive experience toward

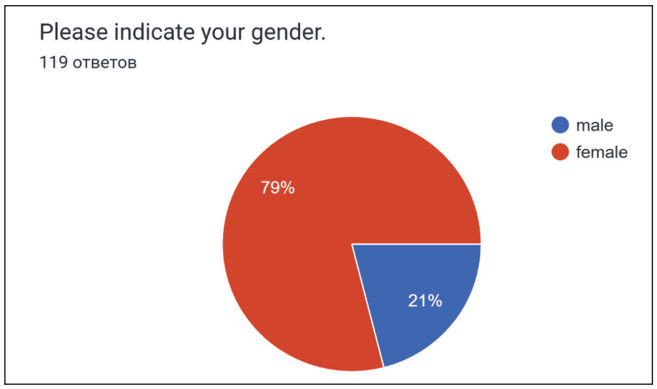


Fig. 1. Gender distribution of the survey participants

using AI-tools: 76,5% of the participants answered that they know how to use such applications to learn English, demonstrating the high penetration of digital technologies in teaching and learning practices, 13,4% provided negative responses and 10,1% answered "Not Sure". Next question was about various AI applications and platforms such as Duolingo, ChatGPT, Grammarly, and Elsa Speak. The most popular platforms were Duolingo, ChatGPT, Grammarly, and Elsa Speak. The distribution of preferences is shown in the bar chart (Figure 2), with ChatGPT leading with 80,7%, followed by Duolingo (63,9%) and Grammarly (26,9%). The least popular ones among the students were YouGlish and LinQ. Apart from that, students also had an opportunity to add their own options, programs and platforms operating with the help of AI. They proposed such programs as Gemini, Gamma AI, British Council learn English. This confirms that the students actively use existing digital resources and are ready to integrate AI into their learning process.

Next question was regarding students' frequency of AI-programs use, where according to the pie chart (Fig. 3) given below 37% agreed that they tend to use these applications on a daily basis, 33,6% prefer to use them once a week, 16% seldom, and 1,7% never.

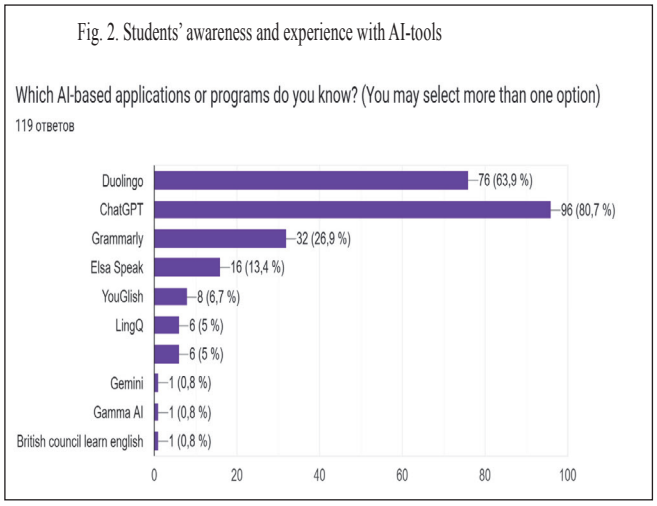


Fig. 2. Students' awareness and experience with AI-tools

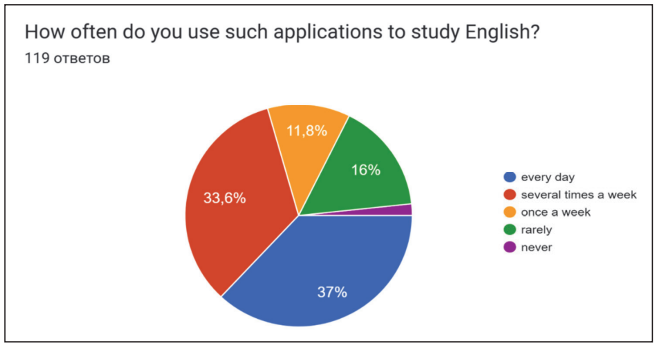
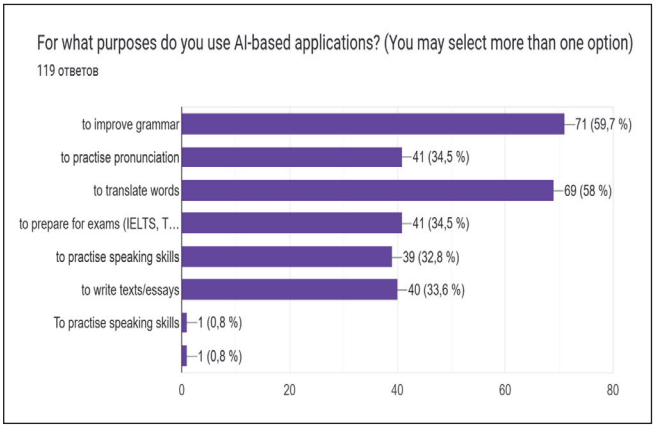


Fig. 3. Students' frequency of AI-tools use

The following question was about the purpose of the use of AI-programs, where students Figure 4. Students' purposes to use AI applications responded that 59,7% use them to improve the grammar of the foreign language studied, 58% for translation, 34,5% use them either to practise and improve pronunciation or to prepare for the international examination tests such as IELTS and TOEFL (Fig. 4).



Regarding the effectiveness of AI applications among students, a Likert scale with a range of 1 to 5 responses was used to obtain the most effective and reliable answers. The following results were obtained based on the question, presented in the bar chart (Fig. 5) below: 37% of the students rated the effectiveness of these applications at 5 out of 5, 22,7% at 4, 16.8% at 3, 15.1% at 2, and 8.4% at 1.

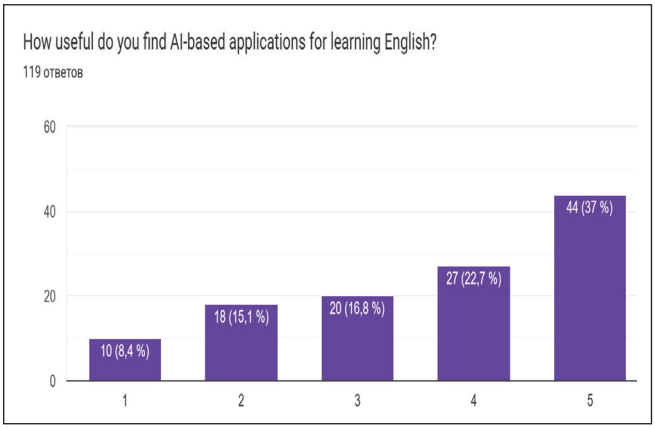


Fig. 5. Students' responses on the effectiveness of AI-based applications

Furthermore, the next question (responses to which were processed using a Likert scale), was about the personalization degree of these applications. According to the findings (Fig. 6), the majority of students (39,5%) rated the personalization level of such applications at 3 out of 5, 24,4% at 4, 13,4% at 5, and 10,9% of the respondents believe that these platforms are not designed to personalized learning.

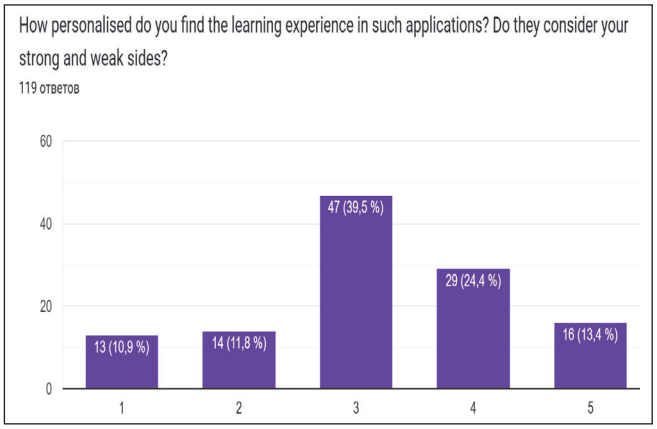


Fig. 6. Students' responses on the personalization of AI-operating programs

Answering the last questions regarding the advantages, disadvantages, and risks associated with learning a foreign language through the implementation and application of AI technologies, the students noted the following (Fig. 7): 56.3% see the personalized pace and user-friendliness of applications as the main advantage of such technologies; 33,6% noted convenience and accessibility; 21–22% voted in favor of instant feedback and gamification in the learning process.

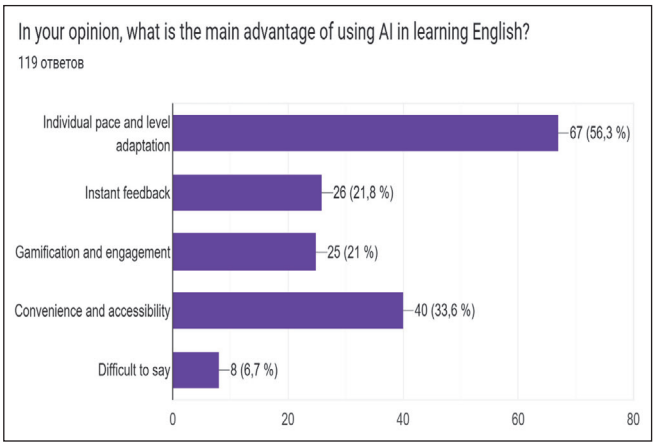


Fig. 7. Advantages of using AI in learning English language

The main disadvantages, named by the students (36,1%) included errors in suggested answers and translations of phrases and words; 31,1% named a lack of real-world communication and practice; 28,6% named an unstable internet connection; and the smallest number of the students (14,3%) named a language barrier in the application interface.

Regarding students' perceptions of their future use of AI apps and programs, we obtained the following results: 47,4% responded "affirmatively and regularly", 35,3% responded "affirmatively but not regularly", 11,8% expressed uncertainty, and the smallest number of the respondents (5%) responded "strongly negatively". The final question was an open-ended question asking the students about the future potential of AI applications in foreign language learning, and the students indicated that the potential is very good, high, and revolutionary. Based on this survey, it can be concluded that most students have already used these applications and use them at least a couple of times a week. Going forward, students view AI assistants in foreign language learning only positively and plan to continue using them in their studies.

At the second phase, a pedagogical experiment was conducted with two groups of students (a control group and an experimental group). The control group received instruction using traditional methods, such as presentation of the material from start to finish, grammar explanations, reading texts, and exercises. The experimental group worked with the DuoCards artificial intelligence platform, which adapts the material to the student's level and cognitive style. The course included the use of flashcards, videos, dialogues, audio clips, and quizzes on the Kahoot platform. The students could choose the format of the learning material, repeat challenging tasks, receive immediate feedback, and monitor their progress. This implemented the principles of personalization, multimodality, and gamification.

The test results showed statistically significant differences between the groups. The control group achieved an average score of 71,2 (Fig. 8), while the experimental group achieved an average score of 84,6. The difference between the mean scores was 13,4 points, demonstrating a clear advantage of the personalized approach used.

Fig. 9 revealed that the experimental group of students completed the tasks faster: 78% of the students – within 15–20 minutes; 52% of the students in the control group (the other students of the control group needed more time).

Fig. 10 presents the findings on the correlation between the level of motivation and the learning format. In the experimental group, the level of motivation was distributed as follows on a Likert scale: 40% of the students selected the highest score (5), 38% selected 4, 15% selected a neutral score (3), and only 7% selected lower scores (1–2).

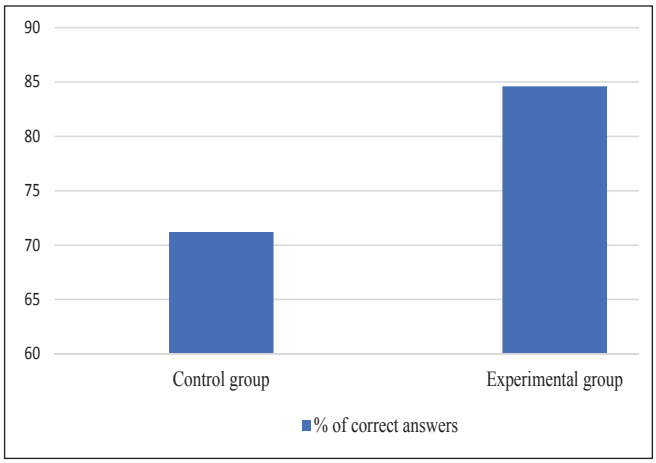


Fig. 8. The percentage of correct answers of the students

The histogram (Fig. 10) illustrates this distribution, confirming that a personalized approach contributes to the information of a positive emotional attitude towards learning.

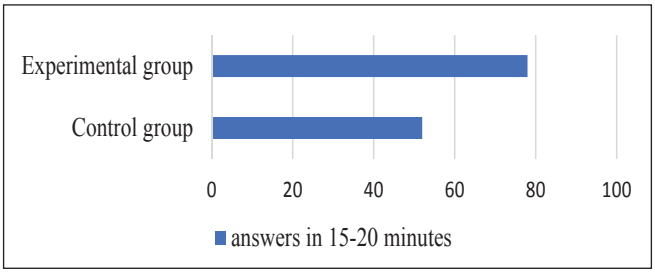


Fig. 9. The percentage of the students providing fast answers

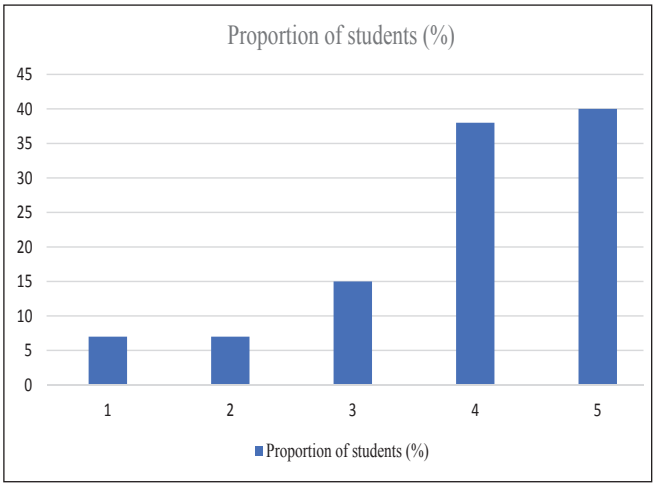


Fig. 10. The proportion of the students regarding the correlation between the level of motivation and the learning format

The students' open-ended responses also confirmed their positive perception of AI applications: they emphasized the user-friendly interface, the ability to practice, the immediate feedback, and the sense of control over the learning process. The students with a visual cognitive style preferred flashcards, diagrams, and videos, while the auditory learners preferred audio dialogues and teacher`s comments. The kinesthetic learners preferred games and interactive formats.

During the study we observed the behavior of the sample and identified the groups` particular features. The experimental group of students actively participated in discussion showcasing emotional engagement, while the control group of students were passive, dependent on the teacher`s instructions without taking the initiative. It proves that the personalize approach ensures student autonomy and develops their communication skills that are essential to linguistic education. What is more important is that the teacher acted as a guide and facilitator for the experimental group since the students completed the tasks at their own pace being independent while she had to micromanage the other group.

The discussion of the results not only confirms the effectiveness of the personalized approach to English teaching using AI technologies, but also reveals a series of patterns, trends, and important practical implications for the further development of language education in the context of digitalization. The comparative analysis of the control and experimental groups showed that students learning in the personalized environment achieved better academic results, increased motivation, engagement, and independence. This confirms that tailoring learning content to students' individual characteristics contributes to a deeper understanding of the material and the development of sustainable language skills. The principles of the personalized approach align with those of constructivism and connectivism.

The mean difference in scores between the groups tested was 13,4 points, statistically significant and practically relevant, highlighting the prevalence of the experimental group`s performance over the other`s one in terms of quality and quantity. The Cohen's d effect size of 0,82 demonstrates a strong impact of the personalized approach on learning outcomes too. This is consistent with the findings of Hubalovsky et al., who demonstrated a positive impact of adaptive platforms on student performance, especially when multimodal formats are used [4]. In this study, multimodality was implemented through the DuoCards platform, which offered the students the option of choosing between text, audio, video, and interactive activities. This flexibility allowed for consideration of students' cognitive styles, contributing to a reduction in cognitive load and increased learning satisfaction.

The analysis of the survey data showed that the majority of the students have a positive attitude toward AI applications and are willing to use them in the classroom. This is especially important in the context of self-guided study, where students must

not only assimilate the material but also manage their own learning. The students mentioned that AI applications are easy to use, the material AI tools deliver can be studied again and again. AI tools adapt to the individual learning needs that is why the learning process is constantly being transformed. Gamification as an integral part and characteristic of AI applications contributes to a positive learning atmosphere and regular practice showcasing an increase in motivation and initiative. Those who had never used AI tools expressed a desire to use them after the experiment.

The study allows us to draw a conclusion about the necessity of technical and methodological training of teachers in how to use the AI tools for different educational purposes ranging from how to adapt learning content to how to manage the class having a variety of resources, methods, and formats available to them. This requires development of teachers` digital literacy and design of courses on teaching methods in the digital multimodal context.

Finally, the limitations of the study identified are as follows. First, the experiment was conducted during a single class, which limited the ability to assess the long-term impact of personalized learning. Second, the sample was limited to the students from a single university, a single major, and a single region, which limited the generalizability of the findings. Third, the study did not account for the influence of external factors such as digital literacy, internet access, technical equipment, and individual student characteristics. However, these limitations are offset by the depth of the analysis, the realistic nature of the conditions, and the representativeness of the sample within the context of the Kazakh education system.

The study confirmed the high effectiveness of the multimodal and personalized approach to English learning using artificial intelligence technologies. The data obtained led us to conclude that tailoring learning content to students' individual characteristics (cognitive styles, levels of preparation, motivations, and preferences) contributes to a significant improvement in the quality of learning, the development of stable language skills, the development of independence, and the reduction of anxiety. These factors and effects of the multimodal and personalized approach applied during the study proved to be the key to effective and efficient foreign language acquisition. In the context of the digitalization of education and the rapid development of artificial intelligence, such approaches are not only innovative but also essential for ensuring the quality and sustainability of the educational process. However, the results and conclusions made can be applicable to the higher linguistic education context according to the aim of the study.

Such an approach comprising gamification along with AI-assisted tools can have the potential application in teaching practices at schools, universities, language schools, and online courses. The findings of the study can encourage educators to tailor foreign language course outlines accordingly and design specific training courses for faculty members.

The study identified an urgent and growing need to localize AI platforms. Adaptation of them to the Kazakh target audience specifying the cultural and linguistic context as well as the national educational objectives is crucial for raising awareness about AI platforms in Kazakhstan and their wider use for the educational purposes.

Библиографический список / References

1. Bozkurt A., Jung I., Xiao J., Vladimirschi V. and others A Global Outlook to the Interruption of Education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a Time of Uncertainty and Crisis. *Asian Journal of Distance Education*. 2020; Vol. 15 (1): 1–126. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.3879284
2. Chen C.M., Wang J.Y. Employing Cognitive Styles to Design Appropriate Learning Systems: An Empirical Study. *Computers & Education*. 2021; Vol. 173, article 104282. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104282
3. Subhash S., Cudney E.A. Gamified learning in higher education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*. 2018; № 87: 192–206. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.028
4. Hubalovsky S., Sedivy J., Dolezal J. Evaluation of the Influence of Adaptive E-learning on Learning Effectiveness of Students. *Computers in Human Behavior*. 2019; Vol. 92: 691–705. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.032
5. Raj S., Renumol V.G. A Systematic Review of Personalized Learning and Recommendation Systems in Online Learning. *Education and Information Technologies*. 2021; Vol. 26: 2747–2774. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-020-10401-5
6. Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education – Where Are the Educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019; Vol. 16 (1), article 39. DOI: https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0
7. Amirbekova A. Cognitive Style and Conceptual Modeling in the Poetry of Mukagali Makatayev. *Forum for Linguistic Studies*. 2025; Vol. 7, Iss. 11. DOI: https://doi.org/10.30564/fls.v7i11.11994
8. Panjaburee P., Hwang G.J., Lo C.K. Integrating Personalized Learning and Learning Analytics for Supporting Students' Learning Performance and Motivation in Online Learning Environments. *Interactive Learning Environments*. 2021; Vol. 29 (1): 1–17. DOI: https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1619595
9. Alhumaid K., Almazrou A., Alshammari S., Alzahrani A. Critical Review of the E-learning System in Saudi Arabia during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*. 2020; Vol. 10 (10): 1–16. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci10100263
10. Peng J.C., Su Y.S., Chou C.C. A Study of the Effectiveness of Chatbot-based Learning System in English Vocabulary Acquisition. *Journal of Educational Computing Research*. 2021; Vol. 59 (2): 281–308. DOI: https://doi.org/10.1177/0735633120960421
11. Ertmer P.A., Newby T.J. Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*. 2013; Vol. 26 (2): 43–71. DOI: https://doi.org/10.1002/piq.21143
12. Atkins M.J., Brown G., Hammond N. The Effects of Interactive Video Training on Learning Outcomes and Attitudes. *British Journal of Educational Technology*. 2007; Vol. 38 (4): 623–632. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00733.x
13. Mazon-Fierro S., Mauricio D. Usability Evaluation of Educational Platforms: A Systematic Review. *Education and Information Technologies*. 2021; Vol. 26: 1005–1029. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-020-10279-3
14. Alshmrany S.M. Predicting Learning Style Using Artificial Neural Networks in E-learning Systems. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2020; Vol. 15 (24): 4–21. DOI: https://doi.org/10.3991/ijet.v15i24.19301
15. Irfan M., Kusumaningrum B., Yuliawati S., Yuliana E. Challenges during the Pandemic: Use of E-learning in Higher Education in Developing Countries. *Heliyon*. 2020; vol. 6 (11). DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05437
16. Rahayu S., Suryani N., Prasetyo D. Ontology-based Recommendation System for Personalized Learning in E-learning. *Procedia Computer Science*. 2020; Vol. 161: 1204–1211. DOI: https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.11.229

Статья поступила в редакцию 02.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-102-106

Kats A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, Federal Scientific Center of Psychological and Interdisciplinary Research (Kazan, Russia), E-mail: cats.schura@yandex.ru*
Shibankova L.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, senior researcher, Federal Scientific Center of Psychological and Interdisciplinary Research (Kazan, Russia), E-mail: luz7@yandex.ru*
Kostrov E.N., *researcher, Federal Scientific Center of Psychological and Interdisciplinary Research (Kazan, Russia), E-mail: evgeny.kostrov@gmail.com*

SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A SOURCE OF STUDENTS' ACADEMIC MOTIVATION: COMPARATIVE ANALYSIS. The relevance of the study is due to the fact that at the current stage of the development of scientific thought, it is noted that the subjects of the educational process have a strong influence on the academic success of students. This is due to the fact that the subjects of the educational process can contribute to the development of personal qualities and properties of students. The purpose of the study is to justify that the subjects of the educational process contribute to the formation of university students' academic motivation. The results of the study on the influence of subjects of the educational process on the formation of academic motivation (based on comparative analysis) according to the declared levels are classified: conceptual, meaningful, technological levels. It is proposed that it is required to find out an optimal balance between parental oversupport and parental control, since in adolescence, students develop a desire for autonomy. It has been proven that "influential adults" have positive life and professional experience and are authoritative in their field of activity/act as experts for the students. Based on a comparative analysis of Russian and foreign sources, it was concluded that not only parental assistance and support, but also interpersonal relationships within the family are of a paramount importance for students. In this case, they will feel psychological comfort and confidence in themselves and their professional capabilities.

Key words: **academic motivation, subjects of educational process, self-determination Theory, parental control, autonomy, students**

The article was prepared within the framework of the state assignment FNRE-2025-0002 "Academic motivation of students of different levels of education and factors of its development"

***А.С. Кац**, канд. пед. наук, ст. научный сотр., Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Казань, E-mail: luz7@yandex.ru cats.schura@yandex.ru*
***Л.А. Шибанкова**, канд. пед. наук, доц., ст. науч. сотр., Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Казань, E-mail: luz7@yandex.ru*
***Е.Н. Костров**, научн. сотр., Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Казань, E-mail: evgeny.kostrov@gmail.com*

СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Актуальность исследования обусловлена тем, что на современном этапе развития научной мысли отмечается, что субъекты образовательного процесса оказывают сильное влияние на академическую успешность обучающихся. Это обусловлено тем, что субъекты образовательного процесса могут способствовать развитию личностных качеств и свойств обучающихся. Цель исследования – обоснование влияния субъектов образовательного процесса (преподаватель, наставник, тьютор, родители) на развитие академической мотивации студентов. Классифицированы результаты исследования влияния субъектов образовательного процесса на развитие академической мотивации (на основе компаративного анализа) согласно заявленным уровням (концептуальный, содержательный, технологический). Предложено, что требуется найти оптимальный баланс между родительской гиперопекой и родительским контролем, поскольку в юношеском возрасте у обучающихся появляется стремление к автономии. Доказано, что «влиятельные взрослые» обладают положительным жизненным и профессиональным опытом и являются авторитетными в своей сфере деятельности, выступают в роли экспертов для обучающихся. На основании компаративного анализа отечественных и зарубежных источников был сделан вывод о том, что для обучающихся первостепенно значимы не только родительская помощь и поддержка, но и межличностные отношения внутри семьи, что способствует ощущению психологического комфорта и уверенности в себе и своих профессиональных возможностях.

Ключевые слова: **академическая мотивация, субъекты образовательного процесса, теория самоопределения, родительский контроль, автономия, обучающиеся**

Статья подготовлена в рамках государственного задания FNRE-2025-0002 «Академическая мотивация обучающихся разных уровней образования и факторы ее развития»

Актуальность исследования обусловлена тем, что система высшего образования в Российской Федерации находится на этапе трансформации. В современных условиях развития системы высшего образования акцент делается на «образовательной дипломатии» как приоритетном векторе развития системы высшего образования. Профессор Т.М. Трегубова предложила идею о том, что образовательная дипломатия – это вектор развития, при котором осуществляется совершенствование образовательных практик с целью усиления роли российских вузов на международной арене [1]. Следовательно, представители российских вузов разрабатывают прорывные технологии обучения, чтобы российские вузы занимали лидирующие позиции в российских и международных рейтингах.

Отметим, что российские вузы по-прежнему стремятся к стратегическому партнёрству в сфере образования. Исходя из предыдущих научных изысканий автора было установлено, что зарубежные практики – это «база для создания отечественных способов исследования на основе анализа зарубежного опыта» [2, с. 47]. Соответственно, у российских вузов сохраняется аутентично российский вектор развития, при этом зарубежные практики используются для дополнения/расширения отечественного опыта. Это обусловлено тем, что идеи, заключенные в зарубежном опыте, могут представлять ценность как для совершенствования системы высшего образования, так и для личностно-профессионального развития обучающихся.

Субъекты образовательного процесса (преподаватели, наставники, тьюторы, родители) могут способствовать развитию личностных качеств и свойств обучающихся. Это обусловлено тем, что «влиятельные взрослые» обладают положительным жизненным и профессиональным опытом и являются авторитетными в своей сфере деятельности, выступают в роли экспертов для обучающихся.

Мы исходим из того, что влияние личности субъектов образовательного процесса (преподаватель, наставник, тьютор, родители) на развитие устойчивой мотивации обучающегося является значимым, если степень воздействия зависит от характера и степени близости их межличностных отношений.

Если рассматривать взаимоотношения преподаватель/наставник – обучающийся, то R. Maha выделил наиболее значимые личностные характеристики, влияющие на студенческую мотивацию, – способность поддерживать студента и коммуникативность. Он также выделил личностные характеристики преподавателя, влияющие на академические успехи, – авторитетность, организованность [3]. Подчеркнём, что преподаватель в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса может одновременно выполнять функцию мастера, инструктора и наставника. Эта многофункциональность усиливает воздействие «влиятельного взрослого» на личность обучающегося.

Одно из ключевых условий для формирования академической мотивации студентов вуза – это конструктивное педагогическое взаимодействие. В основе любого контакта с преподавателем вуза находится эмоционально-интеллектуальное взаимодействие. Оно предполагает высокую степень вовлеченности субъектов образовательного процесса в равноправный диалог. Именно равноправный диалог даёт возможность студентам вузов раскрыть свой учебный потенциал и творчески реализоваться в ходе аудиторной и внеаудиторной работы со студентами вуза.

В таком случае преподаватель выступает в роли медиатора образовательного процесса, т. е. «влиятельного взрослого», который оказывает воздействие на все сферы образовательной деятельности студентов вуза, включая психологический климат в студенческом коллективе и мотивацию к обучению. Отдельно стоит отметить его воздействие на степень групповой сплоченности. Если преподаватель использует в своей педагогической практике не только позитивные психологические установки к обучению студентов вуза, но и способствует их личностно-профессиональному росту и развитию, то уровень академической мотивации студентов вуза повышается.

На современном этапе развития системы высшего образования прослеживается следующая тенденция: обучающиеся высшей школы заинтересованы в получении высшего образования, но стремятся работать не по тем направлениям подготовки и специальностям, по которым обучались в высшей школе. Это обусловлено в первую очередь мотивами престижа выбираемой профессии и тем, насколько она востребована на рынке образовательных услуг. Это может быть также обусловлено тем, что они не видят практической пользы от теоретических знаний, полученных в университете. Поэтому задача преподавателя – не только мотивировать студентов на успешную учебную деятельность, но и ориентировать их на дальнейшую продуктивную работу.

Если речь идёт о родителях, то отношения обучающихся высшей школы с родителями рассматриваются в контексте родительской поддержки и родительского контроля. Родительская поддержка может выражаться в поощрении, вознаграждении, похвале, т. е. в проявлении чуткого отношения к личности обучающегося. Родительский контроль – это мера необходимая, но при этом следует понимать, что обучающиеся, особенно на этапе высшей школы, стремятся к автономии. Коллектив авторов (Т.О. Гордеева, Д.М. Нечаева, Д.М. Нечаева, О.А. Сычев) исследуют проблему поиска баланса между родительским контролем и студенческой автономией. Авторы пришли к выводу, о том, что в случае доминирования необоснованных требований, навязывания своего мнения со стороны родителей, у обучающихся подавляется стремление к автономии [4]. Это обусловлено тем, что властные родители диктуют обучающимся определённые модели речевого поведения.

Однако субъекты образовательного процесса могут лишь воздействовать на развитие внешней академической мотивации, поскольку они влияют на обучающегося извне. Для того чтобы у обучающихся сформировалась устойчивая внутренняя академическая мотивация, важно, чтобы студент переосмыслил и принял те рекомендации и советы, которые были предложены со стороны представителей субъектов образовательного процесса.

В таком случае процесс формирования академической мотивации обучающихся высшей школы будет осуществляться естественно и успешно, с учётом тех рекомендаций, которые были высказаны преподавателями или родителями. Для достижения успехов в учебной деятельности важно, чтобы был найден оптимальный баланс между внешней и внутренней мотивацией студентов вуза. Это обусловлено тем, что сознание формируется не только за счёт внутренних установок личности, но и благодаря влиянию социального окружения. Наиболее «влиятельными взрослыми» являются для студентов вуза субъекты образовательного процесса (преподаватели или тьюторы и родители). Именно они закладывают основы морально-нравственных ценностей личности, а также формируют те психологические установки, которые помогут им в будущем быть успешными в профессиональной деятельности.

Цель исследования – обоснование влияния субъектов образовательного процесса (преподаватель, наставник, тьютор, родители) на развитие академической мотивации студентов.

Задачи исследования:

– осуществить компаративный анализ отечественных и зарубежных источников литературы по проблеме взаимосвязи развития академической мотивации с педагогическим воздействием или влиянием родителей;

– проиллюстрировать разницу между педагогическим воздействием и влиянием родителей на развитие академической мотивации студентов вуза;

– определить влияние субъектов образовательного процесса на развитие академической мотивации обучающихся на концептуальном, содержательном и технологическом уровнях.

Научная новизна исследования заключается в том, что проведен компаративный анализ современных публикаций по проблеме развития академической мотивации студентов, проведена классификация результатов анализа по заявленным уровням (концептуальный, содержательный, технологический).

Теоретическая значимость результатов исследования определяется тем, что на основе компаративного анализа отечественных и зарубежных источников литературы по проблеме взаимосвязи формирования академической мотивации с педагогическим воздействием или влиянием родителей был сделан вывод о том, что «влиятельный взрослый» может оказать содействие в становлении детско-юношеской автономии.

Практическая значимость состоит в том, что результаты компаративного анализа влияния субъектов образовательного процесса на развитие академической мотивации обучающихся могут быть использованы при организации оптимальных психолого-педагогических условий, определении механизмов процесса развития академической мотивации обучающихся в современных условиях образовательного процесса.

Наше исследование основывается на компаративном подходе, поскольку он лучше всего отражает сущность междисциплинарных исследований, в данном случае мы исследуем проблему влияния субъектов образовательного процесса на развитие академической мотивации студентов с помощью педагогического инструментария. Компаративному подходу соответствуют принципы системности и иерархичности, которые позволяют создать целостное видение проблемы исследования.

В ходе исследования был изучен большой массив отечественной и зарубежной литературы (из ста источников литературы были отобраны тридцать). Общие критерии отбора источников литературы следующие: соответствие заявленной теме исследования, источники литературы за последние пять–семь лет, большинство источников литературы имеет DOI. К дополнительному критерию отбора относится дифференцированный подход к поиску источников, связанных с субъектами образования: преподаватель/наставник/тьютор или родители. Это обусловлено тем, что в исследовании важно показать роль и функции «влиятельного взрослого».

На завершающем этапе исследования приводится классификация результатов исследования согласно заявленным уровням: концептуальный, содержательный, технологический, что позволит чётко структурировать результаты исследования.

Если резюмировать все представленные выше позиции, то роль преподавателя или тьютора в формировании академической мотивации студентов вуза заключается в том, что он создаёт условия для развития профессиональной личности студентов вуза. Преподаватель, который стремится достичь взаимопонимания со студентами в ходе педагогического взаимодействия, отслеживает прогресс в академической деятельности каждого студента вуза, что позволяет ему подобрать индивидуальные мотивационные стратегии к каждому студенту вуза. Соответственно, преподаватель является активным субъектом образовательного процесса в высшей школе, тем «влиятельным взрослым», который осуществляет фасилитаторскую деятельность в ходе педагогического взаимодействия.

Если рассматривать деятельность преподавателя вуза с позиции ведущего стиля преподавания, то в приоритете харизматично-вдохновляющий стиль. Его можно охарактеризовать как лидерский, в котором наиболее четко проявляются профессиональная и коммуникативная компетентность преподавателя высшей школы, а также его эмоциональная чуткость (эмпатия). Если рассматривать преподавательскую деятельность с позиции ведущего когнитивного стиля преподавания, то доминирующими будут являться поленезависимый и рефлексивный стили преподавания. Это означает, что акцент делается на самостоятельности и осознанности в профессиональной деятельности преподавателя.

Среди наиболее весомых профессионально значимых умений преподавателей, актуальных для формирования академической мотивации студентов вуза, можно выделить следующие:

Таблица 1

Результаты исследования влияния субъектов образовательного процесса на развитие академической мотивации (на основе компаративного анализа)

	Отечественные авторы	Зарубежные авторы
Концептуальный уровень	Теория самоопределения рассматривает контроль и поддержку автономии как два наиболее значимых фактора родительского воспитания. Поддержка автономии включает предоставление выбора, принятие точки зрения, слушание и обоснование определенного поведения [4]	В теории самоопределения отмечается, что родительское поведение удовлетворяет детскую основную психологическую потребность в автономии (свобода чувствовать, думать, или действовать), компетентности (чувства эффективности и приобретения мастерства) и чувства связи с окружающими (чувство единения с другими), что способствует улучшению детской академической мотивациии навыков [5]
Содержательный уровень	**Позиция преподавателей:** Выделим основные компоненты модели системного подхода к организации взаимодействия субъектов образовательного процесса: 1) субъектная позиция обучающегося, которая начинается с процесса свободного выбора и личностной ответственности за свой выбор; 2) постоянное творчество и самоактуализация в этом творчестве; 3) интеллектуальная подготовка сочетается с духовной (психологической) деятельностью [6]. **Позиция родителей:** Родители могут создать стимулирующую образовательную среду для обучения дома, предоставив тихое и удобное пространство детям, чтобы они могли познавать, минимизировав отвлекающие факторы и установив обычный график учебы [7]	**Позиция преподавателей:** Lisa Benckwitz et.al. осуществили кросс-страновой анализ влияния частного тьюторинга на академическую успешность студентов. Было установлено, что если тьютор является авторитетным и умеет создавать взаимосвязь с изученными ранее ситуациями, то он предоставляет студентам положительную обратную связь в плане повышения уровня их академической успешности [8]. **Позиция родителей:** Высокий уровень родительского образования, размер их дохода, достаточно или недостаточно родительского внимания и опеки, в хороших отношениях ли родители, действительно ли отношения родителей с ребенком хорошие, спокойна ли ситуация в дом – все эти аспекты влияют на достижение результатов в учебной деятельности [9]
Технологический уровень	**Преподаватель:** Именно преподаватель способен создать условия, способствующие развитию интереса к учебе, формированию устойчивой учебной мотивации, а также направлению усилий студентов на достижение поставленных целей. 75% преподавателей считают, что проектная деятельность побуждает студентов к глубокому изучению темы и самостоятельному поиску информации. 70% преподавателей считают, что создание ситуаций успеха для студентов с разным уровнем подготовки стимулирует их мотивацию. 65% студентов полагают, что позитивные оценки, похвала и предоставление дополнительных возможностей мотивируют студентов [10]. **Родитель:** Вовлеченность родителей в обучение студентов университетов способствует формированию уверенных в себе, целеустремленных, самостоятельных людей. Так, исследования вовлеченности родителей в образовательный процесс студентов показывают, что прежде всего родители оказывают психологическую поддержку студентам, что, как следствие, влияет на результаты их обучения [11]	**Преподаватели:** Преподаватели поддерживают студентов в их прогрессе, быстро отвечая на задаваемые вопросы и будучи доступными студентам, нуждающимся в помощи; сотрудничество с преподавателями определяет качеством взаимоотношений студентов с преподавателями) [12]. **Родители:** Родители разрабатывают мотивационные стратегии для того, чтобы их дети достигли академической успешности на каждом этапе обучения. Обучающиеся подчеркнули роль родительской поддержки (n = 19), чувства уверенности (n = 17), совместного определения целей (n = 14), иллюстрацию демократических родительских отношений (n = 11) и похвалы/вознаграждения (n = 7) [13]

1. Диалогичность преподавателя, т. е. способность создавать ситуации успеха в ходе педагогического взаимодействия.

2. Умение работать с эмоциональным настроем студентов вуза. Оно проявляется в том, что преподаватель вуза не только находится со студентами «на одной волне», но и может проявлять эмоциональную чуткость (эмпатию) по отношению к студентам вуза.

3. Этика преподавательской деятельности и культура речи преподавателя вуза. Потребность в соблюдении кодекса этических принципов преподавателем высшей школы обусловлена тем, что обучающиеся высшей школы в большинстве своем очень ранимые личности, к которым нужен индивидуальный подход.

Если рассматривать родительскую позицию, то она может проявляться как в активной, так и в пассивной форме. В представленных исследованиях отмечается мотивационная роль родительской поддержки, поощрения и похвалы. Родительская поддержка уместна в случае сложных учебных ситуаций в ходе образовательного процесса в высшей школе. Поощрение и похвала – это объективные оценки учебных достижений студентов вуза. Если родители занимают активную позицию относительно повышения академической успешности своих детей, то обучающиеся высшей школы являются мотивированными на академический успех. Если родительская позиция пассивная или нейтральная, то стремление к личностно-профессиональному росту у студентов вуза может быть менее выражено.

Безусловно, студенчество – это сенситивный период для познания нового и неизведанного. Для одних студентов этот период характеризуется повышенной интеллектуальной активностью и первым опытом написания научных работ, для других в приоритете социализация в студенческом коллективе и участие в студенческом активе, а также волонтёрской деятельности. Мы исходим из того, что данные виды занятий изначально основаны на личной инициативе и устойчивом типе мотивации к академической деятельности. Однако помощь и поддержка со стороны преподавателей и родителей могут быть весьма значимыми и ценными в процессе её формирования. Это означает, что преподаватели и родители могут задавать траекторию развития студентов вуза, а выбор приоритетных способов достижения личностно-профессионального роста и развития остаётся за студентами вуза.

Исходя из результатов теоретического анализа, в целях определения влияния субъектов образовательного процесса на развитие академической мотивации было установлено следующее:

1. Теория самоопределения является концептуальной основой для исследования отечественных и зарубежных учёных. Согласно теории самоопределения, «влиятельный взрослый» может оказать содействие в становлении детско-юношеской автономии. Это определяет характер и направленность межличностных отношений между родителем и ребёнком. Требуется найти баланс между гиперопекой и родительским контролем.

2. На содержательном уровне сделан акцент на субъект-субъектных взаимоотношениях между преподавателем и студентом, т. е. отношениях, основанных на взаимопонимании, взаимоуважении и равноправии субъектов образовательного процесса. Субъект-субъектные взаимоотношения призваны мотивировать обучающихся к самостоятельному эвристическому поиску и раскрытию творческого потенциала личности.

Преподавателям стоит также обратить внимание на конструктивную «обратную связь» с обучающимися. «Обратная связь» может быть выражена в устной форме или в дистанционном формате, синхронно или асинхронно. На наш взгляд, «обратная связь» даёт обучающемуся возможность почувствовать значимость своей работы. Обращение внимания к личности студента и его академическим достижениям стимулирует учебную и творческую активность обучающегося.

3. Исследуется также влияние родителей на развитие академической мотивации обучающихся. Задача родителей – создание комфортной образовательной среды для самостоятельных занятий обучающихся дома. Влияние комфортной образовательной среды заключается в том, что она способствует гармоничному, всестороннему развитию личности обучающегося. Соответственно, нельзя недооценивать значимость влияния родителей на академическую успешность обучающихся.

Имеет место быть прагматичный подход относительно родительского влияния на обучающихся. Их интересует в первую очередь материальная обеспеченность родителей. Взаимоотношения между родителями для них вторичны.

4. Выделены следующие технологии для повышения мотивации обучающихся: метод проектов и технологии ролевых игр. Метод проектов ориентирован на развитие навыков сотрудничества и командной работы у обучающихся. В то время как технологии ролевых игр ориентированы на развитие воображения у обучающихся. Безусловно, данные технологии не являются инновационными по своей сути, но доказали свою эффективность и надёжность.

Отличительная черта зарубежных преподавателей – это способность быть в открытом доступе для обучающихся двадцать четыре часа семь дней в неделю. Это важно для того, чтобы обучающийся всегда мог обратиться за советом или «обратной связью». Таким образом реализуется психолого-педагогическое сопровождение учебной деятельности обучающихся за рубежом.

5. Вовлеченность родителей в процесс обучения позитивно влияет на повышение уровня академической мотивации самих обучающихся. Это обусловлено тем, что активная родительская энергия и позитивные психологические установки передаются молодому поколению и закрепляются в их сознании. Напротив, негативные психологические установки с родительской позиции способны понизить уровень мотивации обучающихся.

Зарубежные эксперты (Z. Shebaniet al., O. Çelik) резюмируют, что помощь и поддержка со стороны родителей позитивно влияют на развитие чувства уверенности в себе и своих профессиональных действиях у обучающихся. Когда они ощущают внимание со стороны «влиятельного взрослого», то начинают осознавать свою ценность и уникальность и использовать свои конкурентные преимущества в учебной деятельности.

Таким образом, обращение к компаративному анализу российских и зарубежных исследований в поле проблемы развития академической мотивации обучающихся обусловлено важной ролью академической мотивации в успешности обучения. При этом академическая мотивация претерпевает изменения в современных условиях развития образовательной организации, трансформации образовательной среды, изменения факторов, оказывающих влияние на ее (мотивацию) развитие [16], что обусловливает поиск механизмов и ресурсов для развития академической мотивации и их научное обоснование.

Компаративный анализ, результаты которого классифицированы по уровням, показал следующее:

– в концептуальной плоскости – ориентацию на теорию самоопределения;

– в содержательном сегменте актуализируется модель системного подхода к организации взаимодействия субъектов образовательного процесса;

– на технологическом уровне подчеркивается роль преподавателя в создании оптимальных условий, способствующих развитию академической мотивации обучающихся через «правильный» выбор образовательных технологий, что вкупе с разрабатываемыми родителями мотивационными стратегиями мотивирует обучающихся.

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в изучении факторов, влияющих на академическую мотивацию обучающихся высшей школы.

Библиографический список

1. Трегубова Т.М. Непрерывное профессиональное развитие преподавателей как перспективный тренд в деятельности вузов спортивного профиля. *Russian Journal of Education and Psychology.* 2023; Т. 14, № 6: 30–45. DOI https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-6-30-45
2. Кац А.С. Адаптационный потенциал зарубежных практик профессионального развития преподавателей высшей школы (на примере Канады). *Казанский педагогический журнал*. 2023, № 1 (156): 46–56. DOI: https://doi.org/10.51379/KPJ.2023.158.1.004
3. Maha R. The Influence of Teacher Personality on Student Motivationand Learning Outcomes: A Systematic Review from an Economics of Education Perspective. *Perfect education fairy*. 2025; Vol. 3, № 1: 1–4.
4. Гордеева Т.О., Нечаева Д.М., Сычев О.А. Источники мотивациии академических достижений студентов: роль родительского контроля и поддержки автономии. *Вестник Московского университета*. Серия 14: Психология. 2024; № 47 (3): 33–55. DOI: https://doi.org/10.11621/LPJ-24-28
5. Wu Y., Hilpert P., Tenenbaum H., Ng-Knight T. A.weekly-diary study of students' schoolwork motivation and parental support. *British Journal of Educational Psychology.* 2022; № 92: 1667–1686. DOI: https://doi.org/10.1111/bjep.12532
6. Дубровина Л.А., Сорокина И.Р. *Психолого-педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса*: учебное пособие. Владимир: Издательство ВлГУ, 2019.
7. Muda'im S., Shanie A. The role of parents in fostering student learning motivation. *Sorffolding*. 2023; Vol. 5, № 3: 901–911.
8. Lisa B., Guill K., Roloff J., Melike O., Koller O. Investigating the relationship between private tutoring, tutors' use of an individual frame of reference, reasons for private tutoring, and students' motivational-affective outcomes. *Learning and Individual Differences*. 2022: 1–21. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102137
9. Susanto S. The Role of Parents In Motivating Student Learning Activities In Remote Areas. *Concept: Journal of Social Humanities and Education.* 2024; Vol. 3, № 1: 158–166. DOI: https://doi.org/10.55606/concept.v3i1.974
10. Котомина О.В., Сажина А.И. Исследованиевлиянияродительскойвовлеченностинаакадемическуюуспеваемостьстудентов. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2022; Т. 1, № 4 (85): 151–165. DOI: https://doi.org/10.24412/2224–0772–2022–85–151–165
11. Bostan C.M., Ticu C., Vrabie T., Stanciu T., Andronic R.-L. Supporting Motivational Persistence in the Personality System in Early Academic Stages through Educational Strategies. *Revista Romane as capentru Educatie Multidimensionala*. 2021; № 13 (2): 223–242. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/419
12. Бегимкулов О.Ж. Роль преподавателя в формировании мотивации студентов к самостоятельной учебной работе: теоретический и практический аспекты. *Scientific Journal Construction an deducation*. 2024: 88–94.
13. Ramazan S., Kızılok G.E., Deniz M.Z., Kancınar F.V. Sullıvan Motivation Strategies Used by Parents for Their Children in Different Levels of Education. *The International Journal of Educational Researchers*. 2021; № 2 (13): 25–40.

14. Shebani Z., Aldhafri S., Alsaidi F. The effect of parental involvement on academic passion: the mediating role of student motivation in learning English online. *International Journal of Adolescence and Youth*. 2025; № 30: 1. DOI: https://doi.org/10.1080/02673843.2025.2467109
15. Çelik O Academic motivation in adolescents: the role of parental autonomy support, psychological needs satisfaction and self-control. *Front. Psychol.* 2024; № 15: 1384695. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1384695
16. Шибанкова Л.А. Развитие академической мотивации студентов в современном вузе: структурная модель. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 5 (114): 217–220.

References

1. Tregubova T.M. Nepreryvnoe professional'noe razvitie prepodavatelej kak perspektivnyj trend v deyatel'nosti vuzov sportivnogo profilya. *Russian Journal of Education and Psychology.* 2023; T. 14, № 6: 30-45. DOI https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-6-30-45
2. Kac A.S. Adaptacionnyj potencial zarubezhnyh praktik professional'nogo razvitiya prepodavatelej vysshej shkoly (na primere Kanady). *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2023, № 1 (156): 46-56. DOI: https://doi.org/10.51379/KPJ.2023.158.1.004
3. Maha R. The Influence of Teacher Personality on Student Motivationand Learning Outcomes: A Systematic Review from an Economics of Education Perspective. *Perfect education fairy*. 2025; Vol. 3, № 1: 1-4.
4. Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Sychev O.A. Istochniki motivaciii akademicheskih dostizhenij studentov: rol' roditel'skogo kontrolya i podderzhki avtonomii. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 14: Psihologiya. 2024; № 47 (3): 33-55. DOI: https://doi.org/10.11621/LPJ-24-28
5. Wu Y., Hilpert P., Tenenbaum H., Ng-Knight T. A.weekly-diary study of students' schoolwork motivation and parental support. *British Journal of Educational Psychology.* 2022; № 92: 1667-1686. DOI: https://doi.org/10.1111/bjep.12532
6. Dubrovina L.A., Sorokina I.R. *Psihologo-pedagogicheskoe vzaimodejstvie sub`ektov obrazovatel'nogo processa*: uchebnoe posobie. Vladimir: Izdatel'stvo VlGU, 2019.
7. Muda'im S., Shanie A. The role of parents in fostering student learning motivation. *Sorffolding*. 2023; Vol. 5, № 3: 901-911.
8. Lisa B., Guill K., Roloff J., Melike O., Koller O. Investigating the relationship between private tutoring, tutors' use of an individual frame of reference, reasons for private tutoring, and students' motivational-affective outcomes. *Learning and Individual Differences*. 2022: 1-21. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102137
9. Susanto S. The Role of Parents In Motivating Student Learning Activities In Remote Areas. *Concept: Journal of Social Humanities and Education.* 2024; Vol. 3, № 1: 158-166. DOI: https://doi.org/10.55606/concept.v3i1.974
10. Kotomina O.V., Sazhina A.I. Issledovanievliyaniyaroditel'skojvovlechennostinaakademicheskuyuuspevaemost'studentov. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2022; T. 1, № 4 (85): 151-165. DOI: https://doi.org/10.24412/2224077220228515116 5
11. Bostan C.M., Ticu C., Vrabie T., Stanciu T., Andronic R.-L. Supporting Motivational Persistence in the Personality System in Early Academic Stages through Educational Strategies. *Revista Romane as capentru Educatie Multidimensionala*. 2021; № 13 (2): 223-242. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/419
12. Begimkulov O.Zh. Rol' prepodavatelya v formirovanii motivacii studentov k samostoyatel'noj uchebnoj rabote: teoreticheskij i prakticheskij aspekty. *Scientific Journal Construction an deducation*. 2024: 88-94.
13. Ramazan S., Kızılok G.E., Deniz M.Z., Kancınar F.V. Sullıvan Motivation Strategies Used by Parents for Their Children in Different Levels of Education. *The International Journal of Educational Researchers*. 2021; № 2 (13): 25-40.
14. Shebani Z., Aldhafri S., Alsaidi F. The effect of parental involvement on academic passion: the mediating role of student motivation in learning English online. *International Journal of Adolescence and Youth*. 2025; № 30: 1. DOI: https://doi.org/10.1080/02673843.2025.2467109
15. Çelik O Academic motivation in adolescents: the role of parental autonomy support, psychological needs satisfaction and self-control. *Front. Psychol.* 2024; № 15: 1384695. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1384695
16. Shibankova L.A. Razvitie akademicheskoj motivacii studentov v sovremennom vuze: strukturnaya model'. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 5 (114): 217-220.

Статья поступила в редакцию 01.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-106-108

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*

FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE MILITARY PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS DIGITALIZATION CONTEXT. The author of the article identifies the main opportunities for the foreign-language communicative military professional competence effective development among cadets in the Russian higher military education system intensive digitalization context. For this purpose, at the beginning of the study, the place that didactic digital tools occupy in the educational programs development by future officers, including in the academic discipline "Foreign Language," is determined. An intermediate conclusion is drawn regarding the criteria by which the selection of teaching aids belonging to this category should be determined. With the use of the identified criteria, some digital tools categories are identified and the potential inherent in each of them in the developing foreign-language communicative military professional competence terms is studied. Using the example of the Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, the author highlights the possibilities for its implementation in the military university.

Key words: **higher military education, foreign language in military university, digital educational technologies, communicative military professional competence, education digitalization**

Н.В. Гусева*, канд. пед. наук, доц., ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ», ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Автор статьи выявляет основные возможности для эффективного развития у курсантов иноязычной коммуникативной военно-профессиональной компетенции в условиях интенсивной цифровизации высшего военного образования в нашей стране. В работе определяется то место, которое дидактические цифровые средства занимают в освоении будущими офицерами учебных программ, в том числе по академической дисциплине «Иностранный язык». Делается промежуточный вывод относительно критериев, по которым следует определять отбор средств обучения, относимых к данной категории. На основе выявленных критериев выделяется ряд категорий цифровых инструментов и изучается потенциал, присущий каждой из них в смысле развития иноязычной коммуникативной военно-профессиональной компетенции. Автор на примере ФГКВОУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского Министерства обороны РФ» демонстрирует возможности для его реализации, существующие в условиях современного военного вуза.

Ключевые слова: **высшее военное образование, иностранный язык в военном вузе, цифровые образовательные технологии, коммуникативная военно-профессиональная компетенция, цифровизация образования**

Изучение студентами неязыковых вузов иностранного языка (ИЯ) в настоящее время характеризуется изменением целевых установок. На современном этапе развития высшего образования в нашей стране в их числе можно особо выделить две (табл. 1).

Целевые установки, продемонстрированные в табл. 1, являются общими для представителей всех неязыковых направлений подготовки, реализуемых российскими вузами. В случае же с курсантами организаций высшего военного образования необходимо сказать ещё об одной. Однако непосредственно перед этим следует отметить, что наблюдаемый в последнее время рост международной напряжённости не означает прекращения взаимодействия между странами, регионами, военно-политическими блоками на разных уровнях. Напротив, именно сейчас фиксируется активизация действия различных враждебных по отношению к нашей стране сил. Наблюдается это как за пределами России, так и внутри её границ, но даже в этом случае их подрывная деятельность зачастую курируется из-за рубежа. Безусловно, можно (а в некоторых случаях и необходимо) противостоять им силой русского оружия, что доказывается ходом специальной военной операции. Однако этот способ защиты интересов России далеко не единственный.

Таблица 1

Ведущие целевые установки процесса изучения ИЯ студентами нелингвистических направлений подготовки

Освоение студентами-нелингвистами профессионально ориентированного иностранного языка	Овладение иноязычными коммуникативным компетенциями до уровня В2
Способность к знакомству с технической документацией, новейшей научной и справочной литературой, представленной на иностранных языках	Успешная реализация коммуникации (в том числе удалённой) в социально-бытовой сфере
Возможность для широкой реализации продуктивного общения с коллегами, представляющими зарубежные страны	Умение выступать в качестве носителя традиционных культурных ценностей российского народа и их защитника на мировой арене

Важным также является противодействие деструктивным силам на культурном поприще. Сразу отметим, что в условиях глобализации нельзя полностью исключить их пагубное влияние на наших сограждан (особенно подростков и молодёжь). Но можно эффективно противостоять ему, защищая многонациональный российский народ и его вырабатывавшиеся веками ценности в почти безграничном информационном пространстве, понимая методы действия врагов России на этом незримом поле битвы, там же, где представляется возможным, – использовать в своих целях наиболее эффективные из них. Это, в свою очередь, предполагает наличие у будущих офицеров – тех, кому очень скоро предстоит служить защите интересов Российской Федерации на внутреннем и внешнем фронтах, – определённого уровня развития иноязычной коммуникативной военно-профессиональной компетенции, что составляет третью целевую установку изучения иностранного языка.

Её достижение представляется одной из главных задач, которые исследователям и практикам необходимо решать при широком внедрении в педагогический процесс инновационных технологий. О каких именно технологиях в данном случае может идти речь?

Отвечая на этот вопрос, вспомним, что в начале текущего десятилетия наша страна и весь мир столкнулись с пандемией COVID-19. Меры по её профилактике способствовали внесению существенных корректив в разработанные на тот момент методики обучения ИЯ. Активная реализация известных ранее, но получивших широкое распространение именно в этот период моделей дистанционного и смешанного обучения позволила отечественным педагогам (И.Е. Федоров, А.А. Прохорова, А.С. Лазарева [1], М.Р. Ванягина [2]) переосмыслить лингводидактический потенциал цифровых средств.

Т.П. Аванесова и Н.А. Фаттахова [3] отмечают: соответствующий технологический парк уже в конце 2010-х гг. был чрезвычайно обширен. Наблюдаемая же в последние годы эскалация темпов прогресса в данной области, во многом связанная с переходом к реализации смешанных и дистанционных форм работы, способствует ещё большему его росту как в экстенсивном, так и в интенсивном планах. По данной причине исследование особенностей формирования иноязычной коммуникативной компетенции у курсантов военных вузов в условиях цифровизации на сегодняшний день является актуальным.

Вышеизложенное позволяет нам определить цель и задачи статьи (табл. 2).

При этом автором широко использовались следующие методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ научной литературы, отражающей основные на сегодняшний день концепции и идеи по исследуемой проблематике, изучение опыта деятельности ФГКВОУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского Министерства обороны РФ».

Таблица 2

Цель и задачи исследования

Цель	Задачи
Выявить основные возможности, существующие в условиях интенсивной цифровизации системы высшего военного образования для эффективного развития у курсантов иноязычной коммуникативной военно-профессиональной компетенции	Определить место дидактических цифровых средств в освоении современным курсантом военного вуза учебных программ, в том числе по академической дисциплине «Иностранный язык»
	Изучить потенциал, присущий такого рода инструментам в плане развития иноязычной коммуникативной военно-профессиональной компетенции
	Продемонстрировать возможности для его реализации в современном военном вузе на примере ФГКВОУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского Министерства обороны РФ»

Научная новизна работы состоит в том, что на её страницах были продемонстрированы возможности для использования цифровых инструментов при обучении курсантов иностранному языку в условиях современного военного вуза на примере ФГКВОУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского Министерства обороны РФ».

Теоретическая значимость статьи заключается в определении места дидактических цифровых средств в освоении учебных программ, в том числе по академической дисциплине «Иностранный язык».

Практическая значимость сводится к изучению потенциала, присущего таким образовательным технологиям в плане развития иноязычной коммуникативной военно-профессиональной компетенции.

В силу наличия ограничений функциональности, выражающихся, в том числе, в отсутствии либо затруднённости общего доступа к необходимым данным, не все из доступных сегодня цифровых технологий, в том числе обладающих определённым дидактическим потенциалом, могут с успехом применяться для

Таблица 3

Цифровые образовательные технологии, наиболее эффективные в процессе формирования у курсантов современного военного вуза иноязычной коммуникативной военно-профессиональной компетенции

Технология	Краткая характеристика	Роль в процессе обучения иностранному языку курсантов современного военного вуза
Блоги	Дневники или журналы, представленные в электронном варианте. К наиболее существенным их лингводидактическим свойствам относятся: публичность, мультимедийность, авторство и модерация, линейность	Блоги применимы при обучении письму на иностранном языке. Соответствующие образовательные результаты могут быть достигнуты за счёт присущих им широких возможностей в плане публикации и последующего обсуждения обучающимися письменных работ, в том числе в составе малых групп. В качестве платформы для организованного таким образом обучения могут применяться стены групп (пользователей) социальной сети «ВКонтакте»
Средства синхронной видеокоммуникации	Предоставляют субъектам педагогической деятельности возможности для широкой реализации удалённого общения в реальном времени	Повышают эффективность формирования у будущих офицеров умений чтения, письма, говорения и аудирования
Лингвистический корпус	Структурированный и унифицированный цифровой массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных задач, в том числе учебных	Может быть использован при формировании лексических и грамматических навыков
Мультимедийные программы	Сетевые сервисы или приложения (в том числе мобильные), возможности которых позволяют развивать у обучающихся способности к реализации всех основных видов иноязычной коммуникации	В 2000-х и 2010-х гг. широко применялись как средства развития практически всех иноязычных компетенций студентов и курсантов. Сегодня функционал таких программ может быть использован главным образом в целях развития фонетических навыков
Вики-технология	Позволяет курсантам военного вуза осуществлять совместную деятельность, направленную на решение тех или иных учебных проблем	Главный аспект обучения ИЯ, который может быть оптимизирован при помощи данного цифрового инструмента, – развитие письменной речи. В данном случае роль основного элемента методики выполняет организация работы учащихся над общим письменным заданием, а также дальнейшего её редактирования в связи с осваиваемыми темами и их блоками

обучения иностранному языку в условиях современного военного вуза. Современные авторы (А.С. Мазурин [4], А.В. Козырева [5]) также указывают, что и в случае, когда какая-либо цифровая технология соответствует приведённой выше характеристике, при решении вопроса о применении в данном качестве она с необходимостью должна соответствовать ещё одному критерию. Требуется, чтобы соответствующий инструмент был хорошо знаком представителям поколения Z (зумеры), составляющим сегодня основную массу курсантов военных вузов.

Благо, современным педагогам (М.Р. Ванягина [2], А.С. Мазурин [4], А.В. Козырева [5]) известны такие цифровые инструменты, которыми представители этого поколения регулярно пользуются при осуществлении учебной, досуговой и иной деятельности. И.Е. Федоров с соавторами [1] приводят в качестве примера такой технологии социальные сети. Большинство современных молодых людей широко используют их возможности для просмотра и прослушивания мультимедиа, обмена информацией и удалённой коммуникации. Соответственно, именно социальным сетям наряду с другими технологиями, широко применяющимися современной молодёжью, должен отдаваться приоритет при подборе цифровых средств, обеспечивающих эффективное становление иноязычной коммуникативной военно-профессиональной компетенции курсантов.

Анализ научно-методической литературы (И.Е. Федоров, А.А. Прохорова, А.С. Лазарева [1], Т.П. Аванесова, Н.А. Фаттахова [3]), а также собственного педагогического опыта автора позволяет говорить о достаточно широком спектре технологий, соответствующих данным положениям. Рассмотрим подробнее те из них, что характеризуются в этом смысле наибольшей степенью эффективности (табл. 3).

При подготовке курсантов и слушателей в образовательном пространстве ФГКВОУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского Министерства обороны РФ» нами широко применяются электронные образовательные ресурсы. С целью упрощения и рационализации доступа к ним учащихся в трёх военных городках развёрнуты абонентские пункты доступа к электронной библиотеке Минобороны России. Это позволяет широко использовать ряд категорий цифровых средств, упомянутых ранее (рис. 1).

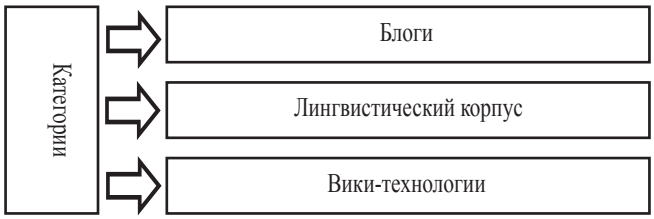


Рис. 1. Категории цифровых средств обучения, доступ к которым дает возможность абонентским пунктам, функционирующим в ФГКВОУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского Министерства обороны РФ», входа в электронную библиотеку Минобороны России

Слушатели и курсанты нашего университета, начиная с 2020 г., обучаются по электронным учебным изданиям, которые разработаны для всех учебных дисциплин, не исключая иностранного языка. Всего в образовательном процессе используется свыше 700 таких изданий. При этом все курсанты обеспечены служебными флэш-картами для записи электронных учебных пособий. Электронные учебные издания, с которыми они зом работают, интегрированы в единый информационный образовательный ресурс, к которому, как и к Президентской библиотеке, электронному фонду диссертаций Российской национальной библиотеки и ведущим электронным библиотекам России, обеспечен доступ для всех курсантов и слушателей. Это также позволяет с успехом применять в образовательном процессе эффективные цифровые технологии (рис. 2).

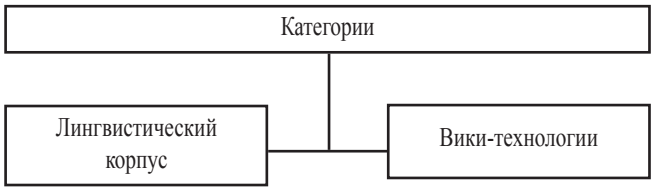


Рис. 2. Категории цифровых средств обучения, доступ к которым курсантов Военного университета им. Александра Невского обеспечивается за счёт широкого использования электронных учебных изданий в образовательном процессе

Как видим, 3 из 5 продемонстрированных в табл. 3 категорий средств обучения находят своё применение в рассматриваемой организации высшего военного образования благодаря корректному использованию доступной инфраструктуры. Автор статьи надеется, что соответствующий опыт может быть широко использован другими военными вузами, действующими на территории РФ. Кроме того, проблемы, связанные с широким использованием средств синхронной видеокоммуникации и мультимедийных программ при обучении ИЯ будущих офицеров, требуют дополнительного изучения исследователями и педагогами-практиками.

Таким образом, не все из известных сегодня цифровых технологий, в том числе обладающих определённым дидактическим потенциалом, могут с успехом применяться для обучения иностранному языку курсантов современного военного вуза. Помимо очевидных требований к их лингводидактическому потенциалу, значимым критерием в данном случае является доступность подобных средств для учащихся.

Проведённое исследование позволило нам выявить шесть групп такого рода инструментов. К ним можно отнести социальные сети, блоги, средства синхронной видеокоммуникации, лингвистический корпус, мультимедийные программы и вики-технологию.

Большая часть этих средств обучения находит своё применение в пространстве ФГКВОУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского Министерства обороны РФ». Достигается это благодаря корректному использованию доступной инфраструктуры.

Библиографический список

1. 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.
2. Ванягина М.Р. Комплексная модель системы иноязычного обучения в высшей военной школе. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2023; Т. 28, № 1: 122–133.
3. Аванесова Т.П., Фаттахова Н.А. Формирование языковой компетентности специалистов ВМФ в условиях цифровизации образовательного процесса. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 4 (107): 5–8.
4. Мазурин А.С. Влияние цифровизации и поликультурной среды на цели обучения второму иностранному языку. *KANT.* 2025; № 1 (54): 479–486.
5. Козырева А.В. О цифровой образовательной среде для математической подготовки обучающихся ведомственной образовательной организации. *Учёные записки Орловского государственного университета.* 2024; № 1 (102): 260–265.

References

1. 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.
2. Vanyagina M.R. Kompleksnaya model' sistemy inoyazychnogo obucheniya v vysshej voennoj shkole. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2023; T. 28, № 1: 122-133.
3. Avanesova T.P., Fattahova N.A. Formirovanie yazykovoj kompetentnosti specialistov VMF v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'nogo processa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 4 (107): 5-8.
4. Mazurin A.S. Vliyanie cifrovizacii i polikul'turnoj sredy na celi obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku. *KANT.* 2025; № 1 (54): 479-486.
5. Kozyreva A.B. O cifrovoj obrazovatel'noj srede dlya matematicheskoj podgotovki obuchayuschihsya vedomstvennoj obrazovatel'noj organizacii. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2024; № 1 (102): 260-265.

Статья поступила в редакцию 08.11.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-108-110

Kirgueva F.Kh., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia); Chechen State University named after A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), https://orcid.org/0000-0002-2603-1484, E-mail: kusu@yandex.ru*

FORMING THE READINESS OF PEDAGOGY STUDENTS TO WORK IN CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION. The article deals with the urgent problem of training future teachers for the professional implementation of digitalization of education. The author draws attention to the fact that universities do not yet ensure that students are ready to use digital technologies and devices in teaching. There is a need to restructure curricula and academic disciplines

so that students master the skills of integrating digital technologies into the educational process for pedagogical purposes. The digital transformation of modern society significantly affects education, necessitating the need for new methods of teacher training. Students expect teachers to be able to use digital tools effectively. However, Russian pedagogical universities are lagging behind in adapting to the digital age. Teachers have difficulties mastering ICT, and students need relevant knowledge and skills. The author suggests the composition of the new "digital" competencies of the teacher, based on the concept of human individuality. The data obtained serve as the basis for further study of the issue and the development of proposals for changing the standards of teacher training in Russia.

Key words: **digital transformation of education, teachers' readiness, students of pedagogical profile, professional competencies, pedagogical practice, information technologies, digital space, innovative methods**

***Ф.Х. Киргуева**, 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: kusu@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме подготовки будущих педагогов к профессиональной реализации цифровизации образования. Автор обращает внимание на то, что пока вузы не обеспечивают готовность студентов к использованию цифровых технологий и девайсов в педагогической деятельности. Возникает необходимость перестройки учебных планов и учебных дисциплин с тем, чтобы студенты овладевали умениями включения в учебный процесс цифровых технологий в педагогических целях. Цифровая трансформация современного общества существенно влияет на образование, обусловливая потребность в новых методиках подготовки педагогов. Студенты ждут от учителей умения эффективно применять цифровые инструменты. Однако российские педагогические вузы отстают в адаптации к цифровой эпохе. Преподаватели испытывают трудности освоения ИКТ, а студенты нуждаются в соответствующих знаниях и умениях. Автор предлагает состав новых «цифровых» компетенций педагога, опираясь на концепцию индивидуальности человека.

Ключевые слова: **цифровая трансформация образования, готовность педагогов, студенты педагогического профиля, профессиональные компетенции, педагогическая практика, информационные технологии, цифровое пространство, инновационные методики**

Актуальность исследования определяется рядом факторов. В эпоху цифровой трансформации, охватившей все сферы жизни общества, система профессионального образования сталкивается с необходимостью быстрой адаптации к новым вызовам и требованиям рынка труда. Подготовка высококвалифицированных кадров, способных успешно работать в условиях цифровой экономики, становится приоритетной задачей государственной политики в области образования. Однако стремительное развитие цифровых технологий и их активное внедрение в образовательный процесс предъявляют новые требования к профессиональным функциям и компетенциям самих педагогов профессионального обучения. Традиционные методы и подходы к обучению устаревают, а на смену им приходят новые, основанные на использовании цифровых образовательных ресурсов, онлайн-платформ, интерактивных инструментов и других инновационных технологий [1]. Педагоги должны не только владеть современными цифровыми инструментами, но и уметь эффективно интегрировать их в образовательный процесс. Несмотря на растущую популярность информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), большинство отечественных вузов часто оказываются не готовы обеспечить необходимое качество подготовки кадров в условиях активного распространения цифровых образовательных платформ. Это требует от будущих учителей специальной подготовки, включающей владение современными цифровыми инструментами и методиками.

Данная статья рассматривает влияние современных технологий на подготовку будущих педагогов к успешной работе в условиях цифрового образовательного пространства.

Актуальность выбранной тематики обусловлена необходимостью модернизации высшего педагогического образования, перехода от традиционных форматов обучения к «гибким интерактивным технологиям, способствующим развитию творческих способностей и критического мышления обучающихся» [2].

Цель нашего исследования заключается в выявлении степени готовности студентов педагогических специальностей к эффективному использованию цифровых ресурсов и технологий в своей будущей профессиональной деятельности. Основные задачи включают:

– изучение уровня осведомленности студентов относительно возможностей ИКТ в образовании,

– выявление барьеров и трудностей, возникающих у студентов при освоении цифровых технологий,

– разработка рекомендаций по совершенствованию учебных курсов и практикумов в сфере информационной компетенции.

Научная новизна статьи: статья существенно дополняет знания о подготовке педагогов в цифровую эпоху. Она выявляет ключевые проблемы современного педагогического образования в России, формулирует практические рекомендации и предлагает комплекс мер для преодоления разрыва между теорией и практикой.

Теоретический вклад исследования состоит в углубленном понимании требований к педагогическим компетенциям в эпоху цифровизации, выявлении трудностей и перспектив развития цифровой грамотности учителей. Полученные выводы обогащают научные знания о роли цифровых технологий в образовании и содействуют совершенствованию нормативных актов, разработке учебных курсов и методических рекомендаций.

Практически значимым результатом являются научно обоснованные рекомендации для вузов, направленные на модернизацию учебных программ, внедрение инновационных методов обучения и повышение эффективности подготовки будущих педагогов. Они полезны администраторам образовательных организаций, научным сотрудникам и самим студентам педагогических направлений, способствуя адаптации образовательного пространства к современным условиям.

Методы исследования: анализ научной литературы и нормативно-правовых документов по вопросам цифровизации образования; анкетирование и опрос студентов старших курсов бакалавриата и магистратуры психолого-педагогического факультета СОГУ (85 респондентов). Оценивалась осведомлённость о цифровых технологиях, владение соответствующими компетенциями и готовность применять их в педагогической практике; интервью с экспертами и руководителями образовательных организаций для выяснения реальных требований рынка труда; наблюдения за учебными занятиями и самостоятельной работой студентов с применением цифровых инструментов, а также беседы с выпускниками, проходящими школьную практику.

Для анализа ключевых аспектов цифровой трансформации целесообразно определить базовые понятия, характеризующие этот процесс. Цифровая трансформация образования представляет собой интеграцию цифровых решений, повышающую интерактивность, доступность и персонализацию обучения [2]. Она включает систематическое внедрение информационных технологий и методологии преподавания для повышения эффективности образовательного процесса.

Цифровые технологии определяются как совокупность инструментов и методов, применяемых для создания, хранения, обработки и передачи информации в цифровом формате [3]. Эти технологии способствуют улучшению качества и охвата образовательных услуг, создавая условия для устойчивого развития информационного общества и подготовки квалифицированных кадров.

Профессиональное образование в рамках цифровой трансформации рассматривается как динамичный и адаптивный процесс, обеспечивающий подготовку специалистов с необходимыми навыками и компетенциями, соответствующими потребностям современного рынка труда. Оно развивает цифровую компетентность, аналитическое мышление и способность к постоянному обучению, что повышает конкурентоспособность выпускников.

Особое внимание уделяется уровню цифровой грамотности педагогов, от которого зависит успешность адаптации учебного процесса к новым условиям. Исследования показывают важность умения учителей применять цифровые технологии и эффективно внедрять их в образовательный процесс. Формирование цифровой компетентности требует специальной программы обучения, включающей работу с электронными ресурсами и инструментами. Современные образовательные стандарты требуют наличия сформированной цифровой компетентности у педагогов.

Необходимость модернизации образовательных программ университетов подчёркивается рядом авторов, которые предлагают усилить модули подготовки будущих педагогов к работе в цифровой среде [4]. Постоянное развитие цифровой компетентности становится важнейшим элементом профессиональных стандартов преподавателя. Эксперты указывают на потребность в систематическом обучении преподавателей вузов, учитывая динамику изменений в IT-отрасли [5]. Тенденции современной педагогики требуют активного включения информационно-коммуникационных технологий в систему подготовки учителей – от базового уровня компьютерной грамотности до разработки сложных цифровых решений. В целом цифровая трансформация предполагает модернизацию всех элементов образовательного процесса подготовки педагогов профессионального обучения.

Мы рассмотрим ряд проблем, связанных с адаптацией выпускников вузов к новым реалиям: отсутствие четкой стратегии, вектора внедрения цифровых технологий; недостаточный объем знаний и навыков для достижения значимого

уровня внедрения цифровых технологий; отсутствие централизованного доступа к огромному массиву актуальной информации, децентрализованный подход к принятию решений; сопротивление изменениям со стороны профессорско-преподавательского состава; отсутствие своевременной профессиональной технической поддержки для студентов.

Подготовка современных педагогов к эффективной работе в условиях цифровизации образования является приоритетной задачей, обусловленной несколькими ключевыми факторами, интеграция информационных технологий, повышение требований к квалификации, развитие дистанционных форматов, недостаточная методическая поддержка, рост конкурентоспособности. Эти факторы подчеркивают срочность внедрения новых подходов к подготовке педагогов, соответствующих требованиям современной цифровой образовательной среды.

На основе проведённого исследования были сформулированы рекомендации по улучшению подготовки будущих учителей к работе в условиях цифровой трансформации образования:

– увеличение часов на овладение цифровыми инструментами;
– использование электронных образовательных ресурсов;
– применение заданий проблемного характера;
– использование смешанного обучения;
– проведение научных конференций, научно-методических семинаров и др.

Современный этап высшего образования отмечен внедрением цифровых технологий, что требует оптимизации учебного процесса путем повышения организационной и управленческой эффективности, а также развития цифровых компетенций педагогов. Результаты проведенного исследования выявили следующие значимые тенденции:

– большинство респондентов (56%) оценивают свою компетентность в области современных ИТ как недостаточную для качественного проведения дистанционных или гибридных занятий;

– студенты подчеркивают значимость приобретения навыков работы с онлайн-ресурсами, включая специализированные образовательные платформы, виртуальные учебники и инструменты анализа успеваемости;

– примерно треть участников указывают на нехватку специализированных курсов и тренингов по освоению инструментов удаленного взаимодействия;

– выявлена острая необходимость регулярного обновления учебно-методического материала ввиду быстрого морального старения традиционных пособий и методик последнего десятилетия.

Таким образом, исследование демонстрирует существенный разрыв между существующими уровнями подготовки студентов и потребностями современного цифрового образовательного пространства, что подчеркивает настоятельную необходимость модернизации образовательных программ и введения новых дисциплин, ориентированных на развитие цифровой грамотности в рамках цифровой экономики. Полученные нами результаты подтверждают общепринятую точку зрения о важности комплексного подхода к подготовке современных учителей. Использование цифровых технологий требует интеграции технологических компетенций, инновационных образовательных методик и личностных характеристик, способствующих продуктивному взаимодействию с учащимися в условиях цифровой среды. Выявленные трудности свидетельствуют о низкой эффективности существующих мероприятий по повышению уровня цифровой компетентности будущих педагогов. Современной школе нужны высококвалифицированные кадры, умеющие результативно применять новые научные разработки и технологии для решения сложных педагогических задач. Эффективность современного урока определяется способностью преподавателя гармонично совмещать традиционные методы обучения с инновационными цифровыми инструментами и сервисами.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о необходимости разработки специальных программ дополнительного профессионального развития для практикующих преподавателей и аспирантов, направленных на совершенствование навыков владения ИКТ. Молодым учителям сложно осваивать и внедрять современные ИТ-решения, учитывая разнообразие новых технологий и ограниченный профессиональный опыт. Исследования Карденти и Ларозы подчеркивают значимость четкого понимания роли ИТ в образовательном процессе и формирования практических навыков работы с ними [6]. Перспективным направлением дальнейших исследований является экспериментальная проверка предложенных методологических подходов и сравнение результатов внедрения разработанных рекомендаций.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

– студенты различно оценивают возможности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Хотя большинство знакомо с преимуществами онлайн-обучения, виртуальных лабораторных практикумов и интерактивных платформ, многие испытывают дефицит знаний о специализированных инструментах анализа данных, моделирования и дистанционной коммуникации;

– основные трудности связаны с недостатком практических навыков, отсутствием качественного технического сопровождения и низкой внутренней мотивации изучать новые технологии самостоятельно. Обучение преподавателей работе с ИКТ требует усовершенствования, равно как и доступность высококачественных учебных материалов;

– для успешного внедрения ИКТ предлагается разработать комплексные курсы, объединяющие теорию и практику применения цифровых инструментов. Следует уделять внимание развитию навыков критической оценки информации, проектного менеджмента и коллективной работы в цифровом пространстве. Необходимо обеспечивать студентов современной техникой и регулярно повышать квалификацию преподавательского состава в сфере информационных технологий.

Таким образом, проведенное исследование показало, что интеграция цифровых технологий в образовательные процессы представляет собой сложный и многоуровневый процесс, требующий особого внимания со стороны администрации вузов и Министерства просвещения. Полученные данные служат основой для дальнейшего изучения вопроса и выработки предложений по изменению стандартов подготовки педагогических кадров в России.

Библиографический список

1. Гравшина И.Н. Цифровая трансформация как тренд развития высшего образования. *Образовательные ресурсы и технологии*. 2022; № 3 (40).
2. Гучетль И.Н., Манченко Т.В. Актуальные направления цифровой трансформации образования. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2022; Т. 14, № 2: 32–39.
3. Мамажонов У.М. Цифровые технологии: их роль в образовательном процессе. *Проблемы современного образования*. 2022; № 5: 209–218.
4. Петрова Т.В. Развитие цифровой компетентности будущих педагогов в условиях информатизации образования. *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. 2021; № 1: 103–110.
5. Харченко Е.П. Современные цифровые технологии в образовательном процессе высшей школы. *Университетское управление: практика и анализ*. 2021; № 5: 111–118.
6. Karsenti T., Larose F. Understanding and Supporting Pre-service Teachers' Integration of ICT into Their Classrooms. *Computers & Education*. 2020; Vol. 145, Article 103725.

References

1. Gravshina I.N. Cifrovaya transformaciya kak trend razvitiya vysshego obrazovaniya. *Obrazovatel'nye resursy i tehnologii*. 2022; № 3 (40).
2. Guchetl' I.N., Manchenko T.V. Aktual'nye napravleniya cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2022; T. 14, № 2: 32-39.
3. Mamazhonov U.M. Cifrovye tehnologii: ih rol' v obrazovatel'nom processe. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2022; № 5: 209-218.
4. Petrova T.V. Razvitie cifrovoj kompetentnosti buduschih pedagogov v usloviyah informatizacii obrazovaniya. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 1: 103-110.
5. Harchenko E.P. Sovremennye cifrovye tehnologii v obrazovatel'nom processe vysshej shkoly. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2021; № 5: 111-118.
6. Karsenti T., Larose F. Understanding and Supporting Pre-service Teachers' Integration of ICT into Their Classrooms. *Computers & Education*. 2020; Vol. 145, Article 103725.

Статья поступила в редакцию 03.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-110-114

***Kotova N.S.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Languages and Speech Communications, South-Russian Institute of Management, Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: ninakotova@mail.ru*
***Kotov G.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Primary Education, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: gkotov@sfedu.ru*
***Telnova O.V.,** Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of General and Educational Psychology, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: ovtelnova@sfedu.ru*

INTEGRATION OF TRADITIONAL RUSSIAN VALUES IN THE FORMATION OF UC-4 COMPETENCE IN 1ST-2ND YEAR STUDENTS: DEVELOPMENT OF AN INTERDISCIPLINARY MODEL. The article examines the integration of traditional Russian values into the development of the universal competence UK-4 in first- and second-year students at the Southern Russian University of Management (URIU RANEPA) within the framework of the courses "Foreign Language (English)" and

"Communicative Culture of Oral and Written Speech in Professional Activity." The authors propose a methodology that combines axiological, competency-based, and intercultural approaches. A structured model has been developed and tested at the Southern Russian University of Management (URIU RANEPA) and demonstrates the effectiveness of integrating traditional values into the educational process. The model was implemented through project-based activities for first- and second-year students. The project topic is "The Liberation of Europe by the Red Army during the Great Patriotic War." In the course of the Foreign Language, students study texts about the Red Army's liberation mission and prepare presentations in English. The results reveal an increase in patriotic consciousness and communicative competencies.

Key words: **traditional values, universal competence, integrative model, patriotic education, cross-cultural communication**

***Н.С. Котова**, д-р филол. наук, проф., Южно-Российский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Ростов-на-Дону, E-mail: ninakotova@mail.ru*
***Г.С. Котов**, канд. пед. наук, доц., Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, E-mail: Gkotov@sfedu.ru*
***О.В. Тельнова**, канд. психол. наук, доц., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: ovtelnova@sfedu.ru*

ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ УК-4 У СТУДЕНТОВ 1–2 КУРСОВ: РАЗРАБОТКА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ МОДЕЛИ

В статье рассматривается проблема интеграции традиционных российских ценностей в процесс формирования универсальной компетенции УК-4 у студентов 1–2 курсов ЮРИУ РАНХиГС в рамках дисциплин «Иностранный язык (английский)» и «Коммуникативная культура устной и письменной речи в профессиональной деятельности». Авторами предложена методология, сочетающая аксиологический, компетентностный и межкультурный подходы. Разработана структурированная модель, апробированная в ЮРИУ РАНХиГС и демонстрирующая эффективность интеграции традиционных ценностей в образовательный процесс. Реализация модели осуществлялась во время проектной деятельности студентов 1–2 курсов. Тематика проектов – «Освобождение Европы Красной армией в период Великой Отечественной войны». По дисциплине «Иностранный язык» студенты изучают тексты, повествующие об освободительной миссии Красной армии, и готовят презентации на английском языке. Результаты показывают повышение уровня патриотического сознания и коммуникативных компетенций.

Ключевые слова: **традиционные ценности, универсальная компетенция, интегративная модель, патриотическое воспитание, межкультурная коммуникация**

Актуальность данного исследования определяется рядом факторов. Перед современной системой высшего образования сегодня стоит ряд насущных задач. Одна из них – необходимость формирования не только профессиональных, но и универсальных компетенций, которые способствуют осознанному восприятию студентами и выпускниками вузов важности развития общества в русле национальных духовно-нравственных ориентиров, общероссийских традиционных ценностей. В контексте реализации Указа Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 интеграция духовных и нравственных смыслов в образовательный процесс приобретает особую значимость [1]. Как правило, формирование и развитие моральных и этических норм закреплено за гуманитарными дисциплинами. В связи с этим выбор дисциплин коммуникативного блока в исследовании логична. Анализ научной литературы свидетельствует о недостаточной разработанности методик сочетания лингвистической подготовки на иностранном языке с патриотическим воспитанием [2]. Речь идет не только об актуализации тематического и содержательного компонентов дисциплин. Нерешённой проблемой остается объединение дисциплин гуманитарного цикла в аспекте формирования ценностных ориентиров, патриотизма и гражданственности. В данном контексте интеграция традиционных российских ценностей в образовательный процесс приобретает особую актуальность, в том числе при преподавании иностранных языков и культуры коммуникации [3]. В представляемом исследовании разработана интегративная модель формирования компетенции УК-4 (способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)) у обучающихся Южно-Российского института управления – филиала РАНХиГС, позволяющая объединить дисциплины «Иностранный язык (английский)» и «Коммуникативная культура устной и письменной речи в профессиональной деятельности» в проектной деятельности студентов 1–2 курсов в рамках тем тематическо-календарных планов. Сегодня традиционные ценности (патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и историческая память) определяются как нравственные ориентиры, определяющие мировоззрение граждан России [4]. Формирование универсальной компетенции УК-4, связанной со способностью к коммуникации на русском и иностранном языках в межкультурной среде, невозможно без развития умений и навыков студентов транслировать данные ценности партнерам по коммуникации. Таким образом, интеграция ценностного компонента в дисциплины лингвистического цикла на русском и английском языках, осваиваемые обучающимися на 1 и 2 курсах, позволяет не только развивать коммуникативные навыки, но и усилить гражданскую позицию.

Цель исследования – разработка и теоретическое обоснование интегративной модели формирования УК-4 у студентов 1–2 курсов ЮРИУ РАНХиГС на основе включения традиционных российских ценностей в процессе изучения дисциплин «Иностранный язык (английский)» и «Коммуникативная культура устной и письменной речи в профессиональной деятельности».

Для достижения цели исследования предполагается решение следующих задач:

– определить основные подходы к интеграции традиционных ценностей в образовательный процесс;
– разработать интегративную модель формирования УК-4;
– описать методы и методики реализации модели в образовательном процессе;
– апробировать отдельные элементы модели в ЮРИУ РАНХиГС.

Научная новизна исследования состоит в системном объединении двух дисциплин на основе ценностно-смыслового подхода, использовании исторического контекста в качестве содержательной основы для формирования коммуникативных навыков.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке модели, в рамках которой воплощаются образовательные и воспитательные задачи на практике.

Практическая значимость видится в анализе опыта успешного использования модели интеграции традиционных ценностей в процессе формирования коммуникативной компетенции на примере конкретного вуза.

Данное исследование сочетает аксиологический, компетентностный и межкультурный подходы, что определяет его интегративный характер и позволяет комплексно решать задачи формирования компетенции УК-4 в рассматриваемом аспекте. Методология исследования в контексте рассматриваемой темы определялась несколькими подходами, приведенными ниже.

1. Аксиологический подход, ориентированный на передачу ценностей через образование. Во второй половине XX века Б.Т. Лихачев обосновал роль ценностей как смыслового ядра образования: традиционные ценности выступали ориентирами в процессе формирования мировоззрения обучающихся [5]. Его исследование и систематизация подходов к эстетическому воспитанию и обучению в тесной связи с духовно-нравственным развитием. Только так, как отмечал ученый, можно сформировать целостный внутренний мир человека. Духовность, следовательно, представляет собой качественную характеристику личности и невозможна без нравственности, душевности, сострадания и ответственности. В настоящее время, когда российское общество пытается выйти из духовного кризиса, в образовательных учреждениях важно нарабатывать не просто навыки и развивать способности, а формировать целостное, гармоничное и нравственно ориентированного сознание обучающихся. В настоящее время в работах А.Г. Рубцова описана трансформация ценностных ориентаций молодежи в условиях глобальных вызовов и подтверждена необходимость опоры на традиционные ценности [6]. В предлагаемом исследовании аксиологический подход реализуется через отбор содержания дисциплин, включающего темы исторической памяти, патриотизма и культурного наследия России.

2. Компетентностный подход, обеспечивающий формирование практических навыков. И.А. Зимняя в своих исследованиях предложила модель ключевых компетенций, где УК-4 трактуется как способность к межкультурной коммуникации на основе ценностных ориентиров, в том числе подчеркивалась необходимость развивать способность к сотрудничеству и общению с представителями родной и других культур [7]. В 2017 году А.В. Лубский разработал концепцию ментальных программ, объясняющую формирование ценностных ориентаций студентов через образовательные практики [8; 9]. В данном исследовании подход реализован в проектных заданиях, направленных на развитие коммуникативных навыков (например, создание презентаций на двух языках).

3. Межкультурный подход, развивающий способность к межкультурному диалогу. В своих исследованиях С.Г. Тер-Минасова изучала взаимодействие языка и культуры, подчеркивая роль исторического контекста в межкультурной коммуникации [10]. В дальнейшем Гончарова Н.А. анализировала патриотическое воспитание через изучение иностранных языков, используя методы case-study

Таблица 1

Уровни целеполагания в модели

Уровень	Содержание	Показатели достижения
Стратегический	Формирование ценностных ориентаций на основе традиционных российских ценностей	Готовность к защите национальных интересов в межкультурном диалоге
Тактический	Развитие способности к межкультурной коммуникации	Владение нормами профессиональной коммуникации на русском и английском языках
Операционный	Освоение конкретных знаний и навыков	Знание историко-культурного контекста, владение коммуникативными стратегиями

и визуализации. В рамках данного исследования межкультурный подход используется в дискуссиях и дебатах на русском и английском языках, где студенты анализируют исторические события (например, освобождение Европы Красной армией).

В качестве конкретных методов исследования использовались качественные (глубинное интервью в полуструктурированном формате – по Р. Солсо); фокус-группы – для оценки эффективности интегративной модели (по М.В. Лиханову), а также количественные (анкетирование с использованием шкалы Лайкерта для измерения уровня сформированности УК-4 – по И.А. Зимней); статистический анализ (корреляционный и регрессионный) – для выявления связей между ценностным компонентом и коммуникативными компетенциями (по Л.М. Шишлянниковой) [11]. Помимо вышеуказанных, использовались смешанные методы: контент-анализ продуктов деятельности студентов (эссе, презентаций) – для оценки глубины усвоения ценностей; педагогический эксперимент (естественный и лабораторный) – для апробации модели в образовательном процессе. Целесообразность использования методов подтверждена работами авторов, исследовавших интеграцию ценностей в образование, что обеспечивает валидность и надежность результатов [12].

Педагогический эксперимент, проводимый среди студентов 1–2 курсов ЮРИУ РАНХиГС, проходил в рамках курсового проекта по двум дисциплинам – «Иностранный язык» и «Культура устной и письменной речи в профессиональной деятельности» – и включал проектный метод, предполагающий организацию групповых проектов; case study, направленный на анализ реальных ситуаций межкультурной коммуникации; технологии визуализации, способствующие погружению в исторический контекст; дискуссионные методы, ориентированные на обсуждение тем, связанных с патриотизмом и гражданственностью; цифровые методы, включающие использование видеороликов.

Проблема интеграции традиционных ценностей в образовательный процесс рассматривается в современной научной литературе в нескольких ключевых аспектах: методологическом, политико-правовом, социокультурном и педагогическом.

1. В отношении методологических основ изучения ценностей в образовании в современной науке доминирует аксиологический подход. Значительный вклад в его разработку внесли работы Б.Т. Лихачева, который рассматривал образование как механизм трансляции ценностных ориентиров [5]. Особого внимания заслуживает концепция ментальных программ А.В. Лубского, которая позволяет анализировать ценностные ориентации студентов как структуры сознания, сформированные в процессе социализации и предопределяющие готовность к различным социальным практикам [8].

2. Государственная политика в области традиционных ценностей в рамках правовой основы определяется Указом Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Традиционные ценности трактуются как «нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России», и включает в их перечень жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу [1]. В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации подчеркивается необходимость защиты традиционных ценностей как условия сохранения национальной идентичности и суверенитета страны [2]. Особое внимание уделяется образовательной сфере как ключевому механизму трансляции ценностей новым поколениям [13].

3. Социокультурный контекст формирования ценностей определяется ценностным кризисом в Российском обществе, связанным с глобальными вызовами и внешним идеологическим воздействием. В этой ситуации образование становится важным инструментом защиты традиционных ценностей и формирования общероссийской гражданской идентичности [14].

4. Педагогические аспекты интеграции традиционных ценностей в российское высшее образование в научной литературе рассматриваются в контексте патриотического воспитания (формирование ценностного отношения к истории и культуре России); межкультурной коммуникации (развитие способности к диалогу культур при сохранении национальной идентичности); профессионального становления (формирование ценностных ориентаций в профессиональной деятельности).

В рамках исследования на уровне разработки спроектирована интегративная модель формирования УК-4. Модель представляет собой сложную многоуровневую систему, состоящую из четырех взаимосвязанных блоков. Каждый элемент выполняет специфические функции в процессе формирования компетенции УК-4. Приведем описание блоков модели.

1. Целевой блок (системообразующий компонент модели) выполняет нормативно-ориентирующую функцию, определяя стратегические направления образовательного процесса. Включает три уровня целей: стратегический, тактический, операционный (табл. 1).

2. Содержательный блок (ценностно-смысловое наполнение) реализует культурно-трансляционную функцию, обеспечивая отбор и структурирование учебного материала. Блок включает два модуля:

Модуль 1. Дисциплина «Иностранный язык (английский)»: тематический комплекс «Историческая память и преемственность поколений»; великие сражения Великой Отечественной войны (битва за Москву, Сталинградская битва); освободительная миссия Красной армии в Европе; символы воинской славы и исторической памяти; тематический комплекс «Культурное наследие России»; национальные традиции и обычаи народов России; выдающиеся деятели науки и культуры.

Модуль 2. Дисциплина «Коммуникативная культура устной и письменной речи»:

- нормы и принципы профессиональной коммуникации;
- этикетные формулы в профессиональном общении;
- стратегии аргументации и убеждения;
- особенности официально-делового стиля;
- ценностно-ориентированная коммуникация;
- коммуникативные техники выражения гражданской позиции;
- способы трансляции традиционных ценностей;
- методы противодействия манипулятивным воздействиям.

Отбор содержания материалов для занятий и самостоятельной работы по дисциплинам осуществляется на основе принципа ценностной релевантности, обеспечивающего соответствие учебного материала традиционным российским ценностям.

3. Процессуальный блок (технология реализации) выполняет организационно-деятельностную функцию, представляя собой последовательность этапов формирования компетенции: мотивационно-ориентировочный, содержательно-операционный; рефлексивно-оценочный.

Этап 1. Мотивационно-ориентировочный. Он включает в себя погружение в ценностный контекст через визуализацию (исторические карты, символы, видеофрагменты); формулирование личностно значимых целей обучения; актуализацию предшествующего опыта и знаний.

Этап 2. Содержательно-операционный – включает совместную деятельность по освоению ценностно-смыслового содержания; проектную работу в междисциплинарных группах; ситуационно-ролевые игры и case-study.

Этап 3. Рефлексивно-оценочный – включает в себя анализ достигнутых результатов и возникших трудностей; коррекцию ценностных ориентаций и коммуникативных стратегий; планирование дальнейшей работы по саморазвитию.

Таблица 2

Методы реализации процессуального блока

Этап	Методы обучения	Формы организации
Мотивационный	Визуализация, проблематизация, дискуссия	Лекция-диалог, презентация
Операционный	Проектный метод, case-study, ролевые игры	Групповая работа, дебаты, круглые столы
Рефлексивный	Самоанализ, взаимное оценивание, портфолио	Индивидуальные консультации, семинары

Оценочный блок реализует диагностико-коррекционную функцию, обеспечивая оценку уровня сформированности компетенции УК-4, и включает три компонента:

Компонент 1. Критериальная база оценки: когнитивный критерий (знание традиционных ценностей и норм коммуникации); деятельностный критерий (умение применять ценности в коммуникации); ценностно-мотивационный критерий (готовность к защите ценностей).

Компонент 2. Диагностический инструментарий: письменные работы (эссе, аналитические записки, проекты); устные выступления (презентации, доклады, участие в дискуссиях); ситуационные тесты и case-study; задания на само- и/или взаимооценку.

Компонент 3. Уровневая шкала оценки: пороговый уровень (репродуктивное воспроизведение ценностей); базовый (осознанное применение ценностей в стандартных ситуациях); продвинутый (творческое применение ценностей в новых ситуациях).

Особенностью оценочного блока является его дифференцированный характер, позволяющий оценивать, как отдельные аспекты компетенции, так и ее целостное проявление. Все блоки модели находятся в отношениях взаимодополняемости и взаимосвязи. Реализация модели предполагает последовательную интеграцию традиционных ценностей на всех этапах образовательного процесса – от постановки целей до оценки результатов. Это обеспечивает целостность и системность формирования компетенции УК-4.

Реализация модели демонстрируется на примере проектной деятельности студентов 1–2 курсов по теме «Освобождение Европы Красной армией в период Великой Отечественной войны». В рамках дисциплины «Иностранный язык» студенты изучают тексты об освободительной миссии Красной армии на английском языке, анализируют исторические документы и готовят презентации. На занятиях по дисциплине «Коммуникативная культура устной и письменной речи» обучающиеся осваивают нормы построения устных выступлений и письменных текстов о значении освободительной миссии, соблюдая требования профессиональной коммуникации. Интеграция осуществляется через курсовой проект по созданию мероприятия об исторической роли России в освобождении Европы: преподаватель и студенты выступают с докладами на английском языке с последующим обсуждением на русском языке (рис. 1).

Целью проведенного эксперимента является апробация эффективности разработанной интегративной модели в формировании УК-4 и ценностных ориентаций у студентов 1–2 курсов.

Эксперимент длился один семестр. Выборку составили студенты 1–2 курсов ЮРИУ РАНХиГС (2 экспериментальные и 2 контрольные группы по 25 человек в каждой). На констатирующем этапе было проведено тестирование, на формирующем этапе – выполнение и представление проектов. Итоговое тестирование было проведено на последнем этапе эксперимента.

1. Констатирующий этап: на начальном этапе во всех группах проведено анкетирование и глубинное интервью для выявления исходного уровня сформированности УК-4 и ценностных ориентаций. Анкета была создана по модели шкалы Лайкерта, включающей в себя 5 вариантов ответов по каждому суждению, что позволило достичь более точных результатов.

2. Формирующий этап: на данном этапе обучение контрольной группы велось по стандартной программе, в то время как экспериментальная группа принимала участие в обучающих мероприятиях, специально разработанных в условиях реализации модели: совместные проекты, раздел по теме «Освободительная миссия», дебаты и т. д.

3. Итоговый этап: по окончании семестра было проведено повторное анкетирование, анализ продуктов деятельности (эссе, презентаций), а также взаимодействие в фокус-группах для качественной оценки изменений.

По результатам анализа и статистической обработки данных (корреляционный и регрессионный анализ) были получены следующие результаты.

1. Качественные результаты:

– в работах студентов экспериментальной группы отмечается значительное увеличение глубины раскрытия тем, связанных с традиционными ценностями. В эссе и презентациях использовались не только факты, но и их ценностная интерпретация;

– по итогам фокус-групп студенты экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень осознанного патриотизма, способность к конструктивному диалогу на сложные исторические темы;

– наблюдалось повышение мотивации к изучению обоих дисциплин, так как они стали восприниматься как практически значимые и связанные с личной идентичностью.

2. Количественные результаты:

– по когнитивному критерию: в экспериментальной группе средний балл за тестовые задания на знание исторического контекста и норм коммуникации вырос на 35% по сравнению с 12% в контрольной группе;



Рис. 1. Структурное изображение интегративной модели формирования УК-4 на 1–2 курсах

– по деятельностному критерию: экспертная оценка проектов (по 10-балльной шкале) показала, что результаты в экспериментальной группе (средний балл 8,4) статистически значимо ($p < 0.01$) превысили результаты контрольной группы (средний балл 6,2);

– по ценностно-мотивационному критерию: данные анкетирования (шкала Лайкерта от 1 до 5) показали положительную динамику в экспериментальной группе по шкалам «чувство гражданственности» (с 3,8 до 4,5) и «готовность отстаивать национальные интересы в дискуссии» (с 3,5 до 4,3). В контрольной группе изменения были незначительными.

Проведенное исследование позволило достичь поставленных целей и получить следующие значимые результаты:

– определены и систематизированы основные методологические подходы к интеграции традиционных российских ценностей в образовательный процесс. Установлено, что эффективное формирование ценностно-ориентированных компетенций требует интегративного применения аксиологического, компетентностного и межкультурного подходов. Доказано, что только синергетическое сочетание этих подходов обеспечивает целостность формирования УК-4;

– разработана и теоретически обоснована интегративная модель формирования универсальной компетенции УК-4, представляющая собой четырехблочную систему. Целевой блок определяет трехуровневую систему целей (стратегический, тактический, операционный). Содержательный блок интегрирует два дисциплинарных модуля – «Иностранный язык» и «Коммуникативная культура речи» – через единый ценностно-смысловой контекст. Процессуальный блок

Таблица 3

Критерии и показатели оценки (на основе Оценочного блока модели)

Критерий	Аспект	Инструмент
Когнитивный критерий	Знание ключевых событий исторического контекста (основные этапы освобождения Европы), понимание норм профессиональной и межкультурной коммуникации	тестовые задания, анализ содержания эссе
Деятельностный критерий	Умение создавать презентации и выступать на русском и английском языках, вести дискуссию, аргументированно отстаивать позицию, используя исторические факты и этикетные формулы	экспертная оценка выступлений и проектов, case-study
Ценностно-мотивационный критерий	Сформированность ценностного отношения к традиционным ценностям (патриотизм, историческая память), готовность к их защите в межкультурном диалоге	анкеты (шкала Лайкерта), анализ рефлексивных эссе, транскрипты фокус-групп и интервью

реализует трехэтапную технологию формирования компетенции (мотивационно-ориентировочный, содержательно-операционный, рефлексивно-оценочный этапы). Оценочный блок обеспечивает диагностику результатов по трем критериям (когнитивный, деятельностный, ценностно-мотивационный) с использованием уровневой шкалы оценки;

– описаны и систематизированы методы и методики реализации модели в образовательном процессе. Установлено, что наиболее эффективными является проектный метод, в данном эксперименте – курсовой проект;

– практическая апробация разработанной модели подтвердила ее эффективность: в экспериментальной группе зафиксирован статистически значимый рост показателей по всем критериям сформированности УК-4, в то время как в контрольной группе изменения были незначительными. Полученные результаты свидетельствуют о перспективности предложенного подхода для реализации в образовательной практике высшей школы;

– разработанная модель позволяет интегрировать традиционные российские ценности в процесс формирования УК-4, обеспечивая не только развитие коммуникативных навыков, но и воспитание гражданской идентичности. Использование исторического контекста и проектных методов повышает мотивацию студентов и способствует глубокому усвоению ценностей.

Дальнейшие исследование будет направлено на доработку модели, ее апробацию в образовательном процессе ЮРИУ РАНХиГС и корректировку с учетом результатов.

Библиографический список

1. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809. *Собрание законодательства РФ*. 2022; № 46, Ст. 7541.
2. Букина Т.Г. Интеграция патриотического компонента в преподавание дисциплин лингвистического цикла. *Вестник экономики, управления и права*. 2023; № 1: 78–83.
3. Гончарова Н.А., Кретинина Г.В., Власенко А.В. Роль иностранного языка в духовно-нравственном воспитании личности обучающихся. *Наука и образование*. 2022; № 2.
4. Гаврюшина В.С., Трифонов Ю.Н. Идейно-ценностные основы государственной политики в сфере общего образования в контексте обеспечения образовательного суверенитета РФ. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия Социология. Политология. 2024; № 3: 315–321.
5. Лихачев Б.Т. *Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX веках)*. Самара: Издательство СИУ, 1997.
6. Рубцов А.Г. Трансформация ценностных ориентаций современной молодёжи. *Право и практика*. 2023; № 4: 258–263
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*. 2009; № 2.
8. Лубский А.В. Модальные модели социального поведения и особенности социальной интеграции Крыма в ментальное многообразие российского социума. *Гуманитарий Юга России*. 2018*;* Т. 7. № 3: 60–76.
9. Зайцева А.А. Академическая мобильность студентов: ценности, установки и социальные практики на Юге России. *Научный результат. Социология и управление*. 2022; Т. 8, № 3: 137–154.
10. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово, 2008.
11. Шишлянникова Л.М. Применение корреляционного анализа в психологии. *Психологическая наука и образование*. 2009, № *14* (1): 98–107.
12. Ларина Т.В., Суханова А.С. Формирование системы ценностей обучающихся в условиях современного образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 80-2: 190–193.
13. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации (утв. Указом Президента РФ от 02.07.2021 № 400). *Собрание законодательства РФ*. 2021; № 27, Ст. 5351.
14. Мансуров В.А., Иванова Е.Ю. Традиционные ценности современного студенчества: региональный аспект. *Социологический альманах*. Выпуск 15. Трансформация социальной структуры современного российского общества: состояние, динамика, тенденции. *Материалы XIV Орловских социологических чтений*. Орел, 2022: 32–41.

References

1. Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej. Ukaz Prezidenta RF ot 09.11.2022 № 809. *Sobranie zakonodatel'stva RF*. 2022; № 46, St. 7541.
2. Bukina T.G. Integraciya patrioticheskogo komponenta v prepodavanie disciplin lingvisticheskogo cikla. *Vestnik `ekonomiki, upravleniya i prava.* 2023; № 1: 78-83.
3. Goncharova N.A., Kretinina G.V., Vlasenko A.V. Rol' inostrannogo yazyka v duhovno-nravstvennom vospitanii lichnosti obuchayuschihsya. *Nauka i obrazovanie*. 2022; № 2.
4. Gavryushina V.S., Trifonov Yu.N. Idejno-cennostnye osnovy gosudarstvennoj politiki v sfere obschego obrazovaniya v kontekste obespecheniya obrazovatel'nogo suvereniteta RF. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya Sociologiya. Politologiya. 2024; № 3: 315-321.
5. Lihachev B.T. *Vvedenie v teoriyu i istoriyu vospitatel'nyh cennostej (teoretiko-istoricheskij analiz vospitatel'nyh cennostej v Rossii v XIX i XX vekah)*. Samara: Izdatel'stvo SIU, 1997.
6. Rubcov A.G. Transformaciya cennostnyh orientacij sovremennoj molodezhi. *Pravo i praktika.* 2023; № 4: 258-263
7. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *`Eksperiment i innovacii v shkole*. 2009; № 2.
8. Lubskij A.V. Modal'nye modeli social'nogo povedeniya i osobennosti social'noj integracii Kryma v mental'noe mnogoobrazie rossijskogo sociuma. *Gumanitarij Yuga Rossii*. 2018*;* T. 7. № 3: 60-76.
9. Zajceva A.A. Akademicheskaya mobil'nost' studentov: cennosti, ustanovki i social'nye praktiki na Yuge Rossii. *Nauchnyj rezul'tat. Sociologiya i upravlenie*. 2022; T. 8, № 3: 137-154.
10. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Slovo, 2008.
11. Shishlyannikova L.M. Primenenie korrelyacionnogo analiza v psihologii. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2009, № 14 (1): 98-107.
12. Larina T.V., Suhanova A.S. Formirovanie sistemy cennostej obuchayuschihsya v usloviyah sovremennogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 80-2: 190-193.
13. Strategiya nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii (utv. Ukazom Prezidenta RF ot 02.07.2021 № 400). *Sobranie zakonodatel'stva RF*. 2021; № 27, St. 5351.
14. Mansurov V.A., Ivanova E.Yu. Tradicionnye cennosti sovremennogo studenchestva: regional'nyj aspekt. *Sociologicheskij al'manah*. Vypusk 15. Transformaciya social'noj struktury sovremennogo rossijskogo obschestva: sostoyanie, dinamika, tendencii. *Materialy XIV Orlovskih sociologicheskih chtenij*. Orel, 2022: 32-41.

Статья поступила в редакцию 01.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-114-116

Mirzoeva F.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of Russia (Moscow, Russia), E-mail: fatima_kalaeva@mail.ru*

TEACHING GRADUATE STUDENTS IN NON-LINGUISTIC FIELDS TO PRESENT RESULTS OF RESEARCH WORK IN A FOREIGN LANGUAGE. The work studies possibilities that exist in conditions of a modern university for improving effectiveness of teaching to present results of one's research in a foreign language to graduate students of non-linguistic fields. For this purpose, the article begins with the results of the activity shown by the Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of Russia in conferences and other events with international participation, involving the research experience exchange framework. The research comes to an important interim conclusion about the role that skills and abilities that ensure the presentation of scientific work in foreign languages play in the modern scientist competence structure. The work identifies some objective difficulties in the formation of such competencies among graduate students. Based these difficulties analysis results, organizational and pedagogical conditions are formulated, the observance of which will make it possible to intensify the relevant process.

Key words: **higher education, foreign language in non-linguistic university, postgraduate studies, postgraduate student, teacher, academic activities, extracurricular activities, research work**

Ф.Р. Мирзоева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России», г. Москва, E-mail: fatima_kalaeva@mail.ru*

ОБУЧЕНИЕ АСПИРАНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЮ РЕЗУЛЬТАТОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются возможности, существующие в условиях современного вуза, для повышения эффективности обучения представлению результатов научно-исследовательской работы на иностранных языках аспирантов нелингвистических направлений подготовки. Приводятся результаты исследования активности, проявляемой профессорско-преподавательским составом Дипломатической академии МИД России в рамках конференций и иных

мероприятий с международным участием, подразумевающих обмен исследовательским опытом. На основании их рассмотрения делается важный промежуточный вывод о том, какую роль в структуре компетентности современного учёного играют умения и навыки, обеспечивающие презентацию результатов научной работы на иностранных языках. Выявляются объективные трудности на пути развития таких компетенций у аспирантов. По результатам анализа этих трудностей формулируются организационно-педагогические условия, соблюдение которых позволит интенсифицировать соответствующий процесс.

Ключевые слова: **высшее образование, иностранный язык в неязыковом вузе, аспирантура, аспирант, преподаватель, учебная деятельность, внеучебная деятельность, научно-исследовательская работа**

Актуальность темы, получающей своё раскрытие на страницах данной статьи, объясняется тенденцией, при которой, несмотря на определённую эскалацию международной напряжённости, процессы глобализации по-прежнему играют важную (в некоторых случаях – определяющую) роль в реализации современными россиянами практически всех форм и видов деятельности. Фундаментальные и прикладные исследования исключения, конечно, не составляют. Напротив, находясь на острие социального, экономического, культурного и научно-технического прогресса, учёный должен в большей степени, чем представитель любого другого профессионального сообщества, характеризоваться соответствием уровня развития иноязычных компетенций требованиям, выдвигаемым социумом на текущей стадии его развития.

Таким образом, уровень выраженности умений и навыков, обеспечивающих знакомство с результатами фундаментальных и прикладных исследований зарубежных коллег, а также трансляцию результатов собственной научной деятельности в форме статей в международных журналах или докладов на конференциях соответствующего уровня, определяет эффективность деятельности современного научного работника. Следовательно, в текущих условиях владение иностранным языком как инструментом, обеспечивающим выживание и успех на международной арене, является одной из ключевых конференций, подлежащих формированию у аспирантов.

То, что для достижения соответствующих образовательных результатов необходима определённая перестройка процесса преподавания иностранных языков на соответствующей ступени обучения, подтверждается результатами социологического исследования, проведённого с профессорско-преподавательским составом ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России». Автором было опрошено 99 преподавателей, обладающих степенью кандидата и/или доктора наук нелингвистических направлений. Результаты показали, что 86 чел., или 87% от их общего числа владеют каким-либо иностранным языком как минимум на базовом уровне. При этом, однако, самостоятельное продуцирование научных текстов и последующая публичная их презентация с широким использованием иноязычных компетенций вызывают существенные затруднения у 74 преподавателей, что составляет 75% от общего количества опрошенных. 49 чел. (50%) заявили, что принципы построения научного текста на каких-либо языках, кроме русского, им известны недостаточно хорошо.

Таким образом, следует, соглашаясь с А.С. Комковой и А.В. Кругликовой [1], признать: несмотря на наличие в расписании занятий аспирантов, например Дипломатической академии МИД России, такого предмета, как «Иностранный язык» [2], а на более ранних этапах – дисциплин «Иностранный язык профессиональной деятельности», «Иностранный язык в сфере коммуникации», «Иностранный язык в сфере юриспруденции» [3], сегодня нельзя говорить о наличии широких возможностей для обстоятельного изучения будущими научными работниками вопросов презентации на нём данных, полученных в ходе собственных исследований, следовательно, и рецепции чужих достижений. Соответственно, необходимо внесение определённых корректив в содержание и методику обучения аспирантов этой дисциплине с целью интенсификации процесса формирования такого рода компетенций.

Цель статьи состоит в исследовании возможностей, существующих в условиях современного вуза для повышения эффективности обучения аспирантов нелингвистических направлений представлению результатов научно-исследовательской работы на иностранных языках.

Поставленной цели соответствуют задачи:

– на основании исследования активности, проявляемой профессорско-преподавательским составом Дипломатической академии МИД России в рамках конференций и иных мероприятий с международным участием, подразумевающих обмен исследовательским опытом, сделать промежуточный вывод о том, какую роль умения и навыки, обеспечивающие презентацию результатов научной работы на иностранных языках, играют в структуре компетентностного портрета современного учёного;

– выявить объективные трудности, существующие сегодня на пути формирования таких компетенций у аспирантов;

– сформулировать организационно-педагогические условия, соблюдение которых позволит интенсифицировать соответствующий процесс.

Во время решения этих задач автором применялись такие методы исследования, как синтез и анализ, сравнение и обобщение данных, полученных в ходе социологических опросов преподавателей Дипломатической академии МИД России, знакомства с научно-методической литературой и рефлексии собственного опыта профессионально-педагогической деятельности.

Научная новизна работы заключается в том, что на её страницах представлены результаты исследования активности, проявляемой профессорско-преподавательским составом Дипломатической академии МИД России в рамках мероприятий с международным участием, и на этом основании сделан вывод о роли, которую компетенции, обеспечивающие эффективную презентацию на иностранных языках результатов научно-исследовательской деятельности, играют в структуре компетентностного портрета современного учёного.

Теоретическая значимость работы сводится к выявлению затруднений, фиксирующихся на пути формирования у современных аспирантов соответствующих умений и навыков.

Практическая же состоит в формулировании организационно-педагогических условий, соблюдение которых, по мнению автора, позволит интенсифицировать соответствующий процесс.

Обмен результатами исследований традиционно представляет собой один из неотъемлемых элементов научной работы. В свою очередь, в качестве одних из наиболее эффективных его форм современные исследователи (О.А. Егорова [4], Т.А. Бабакова, О.Л. Добрынина, Л.Н. Юсупова [5]) позиционируют конференции, круглые столы и научно-технические выставки, проводимые как в онлайн-, так и в офлайн-режимах. Действительно, участие в подобных мероприятиях не только позволяет учёным знакомиться с новыми достижениями, но и способствует более устойчивому развитию организаций, которые они представляют. Небезынтересными при этом являются результаты анализа статистических данных, касающихся вовлеченности профессорско-преподавательского состава ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России» в занятия научной деятельностью (табл. 1).

Таблица 1

Вовлеченность профессорско-преподавательского состава ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России» в занятия научно-исследовательской деятельностью на различных уровнях

Уровень	Количество мероприятий, в которых педагогические работники вуза приняли участие
Международный	90
Всероссийский	55
Региональный и местный	34

При этом общее количество представленных коллегами докладов превысило 600, но из них только 72 были написаны и презентованы на иностранных языках (прежде всего, на английском). Таким образом, на данном этапе исследования мы можем заключить: с одной стороны, компетенции, обеспечивающие эффективное участие современных учёных в событиях, направленных на реализацию международного обмена опытом, являются крайне востребованными в соответствующей среде, а с другой – уровень их выраженности недостаточно высок.

Сегодня перспективы преподавания иностранного языка в аспирантуре рассматриваются в работах целого ряда учёных и практиков (А.С. Комкова, А.В. Кругликова [1], О.А. Егорова [4], Т.А. Бабакова, О.Л. Добрынина, Л.Н. Юсупова [5]), которые подчёркивают: основной проблемой на данном пути является недостаточно высокий уровень владения иностранным языком среди аспирантов. Опыт работы автора в ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России» в целом подтверждает это. Даже подготовка будущих кадров высшей квалификации к сдаче кандидатского экзамена является нелёгкой задачей. Ещё большие затруднения и у самих аспирантов, и у курирующих их деятельность преподавателей по указанной выше причине вызывают такие формы работы, как подготовка рефератов на изучаемом языке, подбор для них литературы, написание научных статей и докладов для конференций.

Конечно, негативное влияние недостаточно высокого уровня обученности не может быть полностью ликвидировано за короткие семь месяцев подготовки к кандидатскому экзамену. Мы согласны с О.А. Егоровой [4] в том, что необходима глубокая модернизация существующих и разработка новых учебников и учебных пособий также для уровней бакалавриата, специалитета и магистратуры. Необходимой на этих ступенях представляется и реализация инновационных подходов, приёмов и методов. Вместе с тем уже сегодня фиксируются определённые возможности в плане совершенствования иноязычной подготовки аспирантов.

На данном этапе минимизировать трудности в обучении составлению на иностранных языках докладов, мультимедийных презентаций, подготовки материалов для публикации в сборниках научных трудов, на наш взгляд, позволит соблюдение пяти организационно-педагогических условий. Рассмотрим их (табл. 2).

Подводя итог рассмотрению возможностей, существующих для повышения эффективности обучения аспирантов нелингвистических направлений представлению результатов научно-исследовательской работы на иностранных языках в текущих условиях, прежде всего, отметим: обмен информацией является неотъемлемым элементом реализации современным учёным его профессиональных

Таблица 2

Организационно-педагогические условия повышения эффективности подготовки современных аспирантов к представлению на иностранном языке результатов научно-исследовательской работы

Наименование	Особенности реализации при обучении аспирантов иностранному языку
Ежегодная актуализация рабочей программы дисциплины «Иностранный язык»	Приведение наличных учебно-методических комплексов в соответствие с наиболее актуальными достижениями, сделанными за истекший год в той области фундаментальной и прикладной науки, по которой ведётся подготовка
Обязательное знакомство обучающихся с требованиями к оформлению мультимедийной презентации как смысловой опоры для докладчика и средства обеспечения наглядности для его аудитории	Подразумевает не только трансляцию аспирантам технических требований к слайдам, но также и фокусировку их внимания на правилах поведения, основах академической этики, культуры коммуникации, которые следует соблюдать при их демонстрации
Организация учебной деятельности при максимальном учёте конкретного образовательного контекста	Связано с принятием преподавателями, администрацией и методистами во внимание таких факторов, как тип вуза, профессиональная специализация учащихся, изначальная степень их обученности иностранному языку и другим академическим дисциплинам
Предоставление учащимся более широких возможностей для реализации на занятиях по иностранному языку автономной поисковой деятельности	Такая работа должна быть направлена на расширение имеющегося у аспирантов запаса иноязычных связующих слов и словосочетаний, характерных для научного стиля речи, более прочного усвоения принципов презентации результатов исследовательской и поисковой деятельности, формирование умений ведения дискуссии с использованием средств изучаемого языка
Рассмотрение на занятиях для аспирантов по иностранному языку содержательных и структурных признаков научных работ на нём	Предполагает обучение будущих научных работников содержательным и структурным признакам деятельности, направленной на сбор информации, подготовку научного доклада и его защиту с широким использованием иноязычных средств

обязанностей. В свою очередь, наиболее эффективными его формами являются конференции, круглые столы и научно-технические выставки, проводимые как в онлайн-, так и в офлайн-режимах. При этом данные проведённого в ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России» опроса профессорско-преподавательского состава свидетельствуют о популярности среди него таких форм обмена опытом прежде всего на международном уровне. С другой стороны, в ходе таких мероприятий лишь небольшая часть докладов презентуется на иностранных языках. Эта ситуация говорит о необходимости интенсификации формирования у аспирантов компетенций, обеспечивающих реализацию соответствующей деятельности.

Большинство затруднений на данном пути обусловлены недостаточно высоким уровнем владения иностранным языком среди аспирантов. Уже их подготовка к сдаче кандидатского экзамена по ИЯ является нелёгкой задачей. С ещё большим числом трудностей связана реализация таких форм работы, как подготовка рефератов на изучаемом языке, подбор для них литературы, написание научных статей и докладов для конференций, семинаров, вебинаров и круглых столов.

На уровне аспирантуры могут быть реализованы пять условий, позволяющих повысить эффективность формирования у обучающихся компетенций, необходимых для презентации на иностранном языке результатов научных исследований. К таким условиям относятся ежегодная актуализация рабочей программы дисциплины «Иностранный язык»; обязательное знакомство обучающихся с требованиями к оформлению мультимедийной презентации как смысловой опоры для докладчика и средства обеспечения наглядности для его аудитории; организация учебной деятельности при максимальном учёте конкретного образовательного контекста; предоставление учащимся более широких возможностей для реализации на занятиях по иностранному языку автономной поисковой деятельности; рассмотрение на занятиях для аспирантов по иностранному языку содержательных и структурных признаков научных работ на нём.

Библиографический список

1. Комкова А.С., Кругликова А.В. Обучение представлению результатов исследования в виде публичного выступления на английском языке в аспирантуре технического вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 4 (113): 127–129.
2. Аспирантура. *Дипломатическая академия МИД России.* Available at: https://www.dipacademy.ru/programmes/phd_courses/
3. Сведения об образовательной организации. *Дипломатическая академия МИД России.* Available at: https://www.dipacademy.ru/about/sveden/
4. Егорова О.А. Методика обучения аспирантов естественнонаучных факультетов написанию тезисов для участия в международных конференциях. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2022; № 3 (166): 86–92.
5. Бабакова Т.А., Добрынина О.Л., Юсупова Л.Н. Проблемы и перспективы развития академического письма в региональном университете. *Непрерывное образование: XXI век.* 2024; № 3 (47): 46–65.

References

1. Komkova A.S., Kruglikova A.V. Obuchenie predstavleniyu rezul'tatov issledovaniya v vide publichnogo vystupleniya na anglijskom yazyke v aspiranture tehnicheskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 4 (113): 127-129.
2. Aspirantura. *Diplomaticheskaya akademiya MID Rossii.* Available at: https://www.dipacademy.ru/programmes/phd_courses/
3. Svedeniya ob obrazovatel'noj organizacii. *Diplomaticheskaya akademiya MID Rossii.* Available at: https://www.dipacademy.ru/about/sveden/
4. Egorova O.A. Metodika obucheniya aspirantov estestvennonauchnyh fakul'tetov napisaniyu tezisov dlya uchastiya v mezhdunarodnyh konferenciyah. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2022; № 3 (166): 86-92.
5. Babakova T.A., Dobrynina O.L., Yusupova L.N. Problemy i perspektivy razvitiya akademicheskogo pis'ma v regional'nom universitete. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek.* 2024; № 3 (47): 46-65.

Статья поступила в редакцию 08.10.25

УДК 378.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-116-119

Oganissian L.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Technology and Professional Pedagogical Education, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: larisa-ogannisyan@yandex.ru*

Akopyan M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Inclusive Education and Social and Pedagogical Rehabilitation, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: maakopyan@sfedu.ru*

Aleksandrova N.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Technology and Professional Pedagogical Education, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: ngaleksandrova@sfedu.ru*

APPLICATION OF SIMULATION TECHNOLOGY TO FORM PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION. The article discusses the application of simulation modeling technology to develop the professional competence of students with special educational needs in the context of digital transformation of higher education at a modern university. In order to fully explore the topic, the article provides an overview of the terms "digital transformation" and "special educational needs." It also examines the most significant conceptual approaches, principles, and functions related to this topic. The researchers formulate the objectives of addressing the current issue of digital transformation in higher education. The process of solving these objectives is done with regard to the Southern Federal University. The methodological framework of the article provides a

holistic approach to the study of the application of simulation modeling in the educational process. Using a combination of theoretical research, empirical data, and modeling, the work aims to create an effective model for the formation of professional competence.

Key words: **simulation technology, special educational needs, digital transformation, professional competence, inclusive education, individual and personal approaches**

***Л.А. Оганнисян**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: larisa-ogannisyan@yandex.ru*
***М.А. Акопян**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: maakopyan@sfedu.ru*
***Н.Г. Александрова**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, E-mail: ngaleksandrova@sfedu.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается применение технологии имитационного моделирования для формирования профессиональной компетентности студентов с особыми образовательными потребностями в условиях цифровой трансформации высшего образования в современном вузе. В целях наиболее полного раскрытия темы рассматривается сущностная характеристика терминов «цифровая трансформация» и «особые образовательные потребности». Представлены наиболее существенные концептуальные подходы, принципы, функции по данной тематике. Сформулированы задачи по реализации актуальной проблемы цифровой трансформации высшего образования. Процесс решения этих задач продемонстрирован на примере Южного федерального университета. Методологическая основа статьи предоставляет целостный подход к исследованию применения имитационного моделирования в образовательном процессе. Используя комбинацию теоретических исследований, эмпирических данных и моделирования, авторы направляют исследование на создание эффективной модели формирования профессиональной компетентности у студентов с особыми образовательными потребностями, что отвечает современным требованиям цифровой трансформации высшего образования.

Ключевые слова: **технология имитационного моделирования, особые образовательные потребности, цифровая трансформация, профессиональная компетентность, инклюзивное образование, индивидуальный и личностный подходы**

Актуальность данного исследования заключается в том, что современное образование требует постоянного обновления знаний, умений, навыков и компетенций, что возможно благодаря цифровым технологиям. Автоматизированные системы адаптируют учебный материал под уровень и потребности каждого студента, что повышает эффективность усвоения знаний. Цифровизация позволяет переходить от традиционных методов обучения к инновационным, обеспечивает непрерывность образовательного процесса и формирует у студентов новые цифровые компетенции, повышающие их конкурентоспособность на рынке труда [1–13].

Данное исследование формирует профессиональную компетентность студентов с особыми образовательными потребностями сквозь призму теоретико-методологического и профессионального обучения, применяя современные информационные технологии. Динамичность развития сферы профессиональной деятельности определяют новые требования к профессиональной компетентности специалистов всех уровней, что, в свою очередь, поднимает планку профессиональной подготовки.

Современное профессиональное обучение в высшей школе представляет собой процесс целенаправленного формирования у студентов системы знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для успешного выполнения будущей профессиональной деятельности. Основная его задача заключается не только в передаче учебной информации, но и в развитии личности студента, его способности к самообразованию, профессиональной мобильности и адаптации в условиях стремительно меняющейся социокультурной и технологической среды [1].

Понимание и использование современных тенденций поможет улучшить учебный процесс, сделать его более инновационным и эффективным [2].

Рассматривая профессиональное обучение в Южном федеральном университете, следует отметить, что необходимо использование соответствующих функций, направленных на формирование профессиональной компетентности студентов с особыми образовательными потребностями в условиях цифровой трансформации высшего образования: развивающую (развитие профессионального мышления, критичности, самостоятельности); адаптационную (подготовка к условиям цифровой экономики и постоянному обновлению технологий) и практико-ориентированную (упор на получение практических навыков и опыта, необходимых для успешной работы по выбранной профессии). Кроме того, в вузе используются современные технологии для визуализации, моделирования и автоматизации профессиональных задач [4].

Цель нашей статьи заключается в экспериментальном исследовании по апробации и применению технологии имитационного моделирования для формирования профессиональных компетенций у студентов с особыми образовательными потребностями в условиях цифровой трансформации высшего образования.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, следующие: раскрыть сущность формирования профессиональных компетенций в образовательном процессе вуза; определить особенности применения технологии имитационного моделирования в профессиональной подготовке студентов вуза с особыми образовательными потребностями; проверить экспериментальным путем разработанную систему занятий по применению технологии имитационного моделирования на занятиях в вузе.

В ходе исследования авторами активно применялись следующие методы: изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику; анализ опыта эффективного применения технологии имитационного моделирования в формировании профессиональных компетенций студентов с особыми образовательными потребностями в Южном федеральном университете.

Методологической основой послужили исследования, которые раскрывают сущность компетентностного подхода в образовании и профессиональной подготовке будущих специалистов (И.А. Зимняя, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, В.В. Сериков, А.И. Байденко и др.); исследования в области образовательных технологий (Н.Б. Лаврентьева, В.М. Монахов, М.В. Кларин, В.В. Гузеев, Г.К. Селевко, А.Н. Дахин и др.); исследования по проблеме влияния активных методов обучения на развитие личности студентов (П.И. Пидкасистый, Г.К. Селевко, М.А. Кларин, Э.Ф. Зеер и др.).

Основу нашей статьи составляет теоретический анализ литературы по следующим направлениям: имитационное моделирование – исследования и публикации о применении имитационного моделирования в образовательных контекстах, включая принципы и методики его реализации, а также его влияние на студентов с особыми образовательными потребностями; компетентностный подход: изучение сущности и структуры профессиональной компетентности, а также специфики ее формирования у студентов с особыми образовательными потребностями и инклюзивное образование: анализ современных подходов к инклюзии в образовательных системах, рассмотрение социальных, культурных и образовательных аспектов, связанных с обучением студентов с особенностями [3].

Научная новизна статьи заключается в системном анализе возможностей применения имитационного моделирования для формирования профессиональной компетентности студентов с особыми образовательными потребностями. В данной статье предлагается исследование влияния имитационного моделирования на развитие различных компетенций у данной группы студентов; разработка моделей и сценариев учебных процессов, адаптированных для студентов с различными образовательными потребностями; определение методологических основ и критериев оценки эффективности использования имитационного моделирования в образовательном процессе [9].

Теоретическая значимость заключается в систематизации концептуальной базы, обосновывающей использование имитационного моделирования в контексте профессионального образования, и развитии теории инклюзивного образования для студентов с особыми потребностями, а также интеграции дискурсов в области профессиональной педагогики, психологии и социологии.

Практическая значимость состоит в разработке системы занятий с применением технологии имитационного моделирования, способствующих формированию профессиональных компетенций студентов с особыми образовательным потребностями и анализе опыта успешного использования их на занятиях в Южном федеральном университете.

Имитационное моделирование позволяет создать индивидуализированный подход к обучению, так как модели можно адаптировать под конкретные потребности и возможности каждого студента, что способствует более эффективному усвоению материала; развивать практические навыки: работая с имитационными моделями, студенты могут применять теоретические знания на практике, что значительно повышает уровень их профессиональной компетентности; стимулировать активное участие: студенты проявляют больший интерес к обучению,

когда могут взаимодействовать с моделями и видеть результаты своих действий [12]. Для успешного интегрирования имитационного моделирования в учебный процесс необходимо, чтобы преподаватели обучились методам работы с имитационными моделями и их адаптации для студентов с особыми потребностями, созданию доступной инфраструктуры по обеспечению доступа к современным технологиям, программному обеспечению и ресурсам и, конечно, разработать методические рекомендации, четкие методические пособия, систему занятий, которые помогли внедрить имитационное моделирование в различные учебную дисциплину по логистике [5].

Одной из важнейших задач в подготовке специалистов является формирование профессиональных компетенций. Нами была разработана методическая разработка системы занятий по созданию модели цепочки поставок в среде имитационного моделирования AnyLogic. Система занятий по созданию имитационной модели в области логистики разработаны в связи с тем, что имитационное моделирование способно существенно облегчить работу специалистам, сократить расходы и снизить издержки в любой сфере деятельности. Работа проводилась по созданию модели цепочки поставок в среде имитационного моделирования AnyLogic. Разработанная модель представляет собой визуализацию поставок из Краснодарского края в ЛДНР необходимых сельскохозяйственных товаров. Основаниями для этого стала специальная военная операция на территории Украины, в связи с чем ЛДНР нуждается в постоянной помощи и материальной поддержке. Среда имитационного моделирования AnyLogic выбрана по причинам наибольшей распространенности как программного обеспечения, предназначенного для создания имитационных моделей; максимального удобства для восприятия и использования обучающимися; лёгкостью в освоении; актуальностью в мировом сообществе; многофункциональностью и обширностью библиотек; а также в связи с тем, что с помощью AnyLogic педагогический процесс становится интереснее, и формируются основные профессиональные компетенции [11].

Методическая разработка предназначена для создания конкретной модели цепи поставок по логистике. Наглядное пояснение каждого шага свидетельствует о лёгкости и многофункциональности ПО AnyLogic. Обучение использованию имитационных моделей на занятиях в вузе способствует развитию профессиональных компетенций студентов: анализировать и совершенствовать логистические процессы; планировать и создавать маршруты; быть знакомым со специализированным программным обеспечением; работать с документацией; управлять персоналом и т. д. Будущий логист должен хорошо разбираться в организации грузоперевозок, а педагог – способствовать формированию этих компетенций.

Рассмотрены результаты экспериментальной работы по применению имитационного моделирования на занятиях по логистике в вузе, в том числе и со студентами с особыми образовательными потребностями, в условиях цифровой трансформации высшего образования. В связи с разработанными системами занятий для создания имитационной модели в ПО AnyLogic и планами-конспектами, предназначенными для проведения поэтапного внедрения в образовательный процесс имитационного моделирования, которое способствует развитию профессиональных компетенций студентов, была проведена итоговая работа в виде тестирования [10].

В связи с тем, что в современном образовании высшая цель этого сложного процесса – развитая личность, было принято решение проводить занятия по модели разнородных групп, которая идеально подходит для проведения образовательного процесса в высшем профессиональном образовании. Модель разнородных групп в образовательных учреждениях включает обучающихся с разными уровнями успеваемости и студентов с особыми образовательными потребностями. Практика распределения смешанных групп студентов позволяет применять педагогическую поддержку, когда обучающиеся с разными особыми потребностями работают вместе и помогают друг другу достигать образовательных целей. Данная модель предполагает также по большей части самостоятельную работу. Студенты изучали новую тему в вузе, приходя домой продолжали выполнять задания, которые предлагал преподаватель, защищая в дальнейшем свои работы, опираясь на разработанные требования к презентации. По окончании изучения данной темы (за неделю до конца месяца) обучающиеся прошли тестирование. Полученные оценки рассматриваются и как показатели работы обучающихся, и как указатели для педагогов на то, кому из студентов необходима помощь при освоении дисциплины, а кто готов изучать дополнительный материал [13]. Тестирование, по нашему мнению, является более эффективной формой отслеживания результатов ознакомления с дисциплиной, чем опрос, поскольку многие студенты из исследуемой группы стеснительны и сомневаются в необходимости высказывать и даже формировать своё мнение при одногруппниках. Именно по этой причине, опираясь на возможности всей группы, было проведено занятие, на котором каждому студенту выдалась возможность пройти тест. Тестирование было запланированным, все вопросы, которые отражены в тесте, удовлетворяют пройденному материалу, целям и задачам курса дисциплины «Транспортная логистика и организация перевозок». Показателями валидности тестового задания является то, что это тестирование было проведено для выявления эффективности применения имитационного моделирования на результаты освоения дисциплины в целом и формирования профессиональных компетенций студентов.

Экспериментальная работа проходила среди группы обучающихся 2 курса группы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям). В группе 25 студентов. Тема теста и задания в нем были обусловлены пройденными темами. Проведение данного тестирования обусловлено убеждением в том, что имитационное моделирование способствует формированию профессиональных компетенций студентов в образовательном процессе.

Анализ результатов теста группы 2 курса бакалавриата по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), в которую были занесены количество участников (всего 25 студентов), показал следующее: 0 участников набрали баллы, характерные для оценки «удовлетворительно», 1 участник получил оценку «неудовлетворительно» в связи с тем, что тест им не был сдан для проверки, 4 участника набрали количество баллов, характерных для оценки «хорошо», и 20 обучающихся получили оценку «отлично».

Исходя из проведённого тестирования можно сделать вывод о том, что студенты в среднем хорошо были ознакомлены с темой. Оценок «хорошо» и «отлично» больше, чем «удовлетворительно» и «неудовлетворительно», что свидетельствует о понимании большей массы группы темы. Для студентов, которые получили негативные оценки работы, преподаватель разработал коррекционный материал, на основе которого в дальнейшем 1 студент, написавший тест и получивший оценку «удовлетворительно», получил литературу, с которой ему необходимо ознакомиться, дополнительные задания по той же теме, которая была пройдена, но оказалась недостаточно понятна. Те студенты, которые справились с работой на «хорошо» и «отлично», получили дополнительный материал для дальнейшего формирования навыка работы с информационными технологиями. Для контроля знаний были выбраны следующие задания: защита студентами проектов по моделированию цепи поставок; тестирование. Полученные результаты следующие: 80% обучающихся (20 студентов) написали работу на «отлично», 16% (4 студента) написали на «хорошо», 4% (1 студент) написали работу на «неудовлетворительно». Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что применение имитационного моделирования на занятиях в вузе делает учебный процесс более увлекательным, простым в усвоении и контроле информации, повышает интерес к дисциплине, учебную мотивацию, активизирует познавательную деятельность обучающихся, а также формирует профессиональные компетентности студентов, необходимые для решения их будущих профессиональных операций и задач.

Анализ занятий, проведённых в вузе для выявления эффективности применения имитационного моделирования на результаты освоения дисциплины в целом и формирования профессиональных компетенций, показал, что на протяжении изучения тем проблематика выявлялась с помощью проблемного диалога между преподавателем и обучающимися, а также анализа проблемных ситуаций. При проведении занятия была создана поддерживающая и доверительная атмосфера, благодаря которой студенты с особыми образовательными потребностями открыто высказывали свою точку зрения, преодолевая возможный страх непонимания со стороны одногруппников и педагога. При столкновении с проблемами совместными усилиями находили выход из сложившейся ситуации, обучающиеся обретали опыт работы самостоятельно, что способствовало формированию и развитию ответственности, рассуждая над проблемной ситуацией [11].

На занятиях с помощью диалога студенты узнавали новое, активно задавали вопросы, развивая коммуникативные навыки. Преподаватель был открыт для обсуждения возникавших в ходе занятия проблем, оказывал помощь студентам, не осталась без внимания теория О.С. Газмана «Концепция педагогики свободы и педагогической поддержки», которая помогла реализовать преподавателю в общении педагогическую поддержку, помощь и сотрудничество со всеми студентами данной категории [6].

Обращаясь к программе подготовки бакалавров по профилю «Профессиональное обучение технологии транспортно-логистических процессов» необходимо заметить требования к результатам освоения образовательной программы перечень общих и профессиональных компетенций. К профессиональным компетенциям относятся следующие: выполнение операций по осуществлению перевозочного процесса с применением современных информационных технологий управления перевозками; выполнение управления процессами планирования на основе сформированных знаний о логистических концепциях; разработка планов, придерживающихся стратегии и выполнения операций логистики в конкретном подразделении логистической системы, формирование навыков работы в необходимых системах управления перевозками, умений работы с имитационными моделями, представления о логистике в целом. Ознакомление студентов с имитационным моделированием позволяет сформировать компетентного специалиста, который будет востребован на рынке труда. Система, которая формирует полноценную картину о логистике в глазах студентов, облегчает работу обучающимся, поскольку они используют полученную на занятиях информацию на практике (создают модель и могут применять полученные навыки, работая по специальности), уже осознавая каждое действие и то, как смоделированная ситуация будет реализовываться в реальной жизни. Всё это в будущем позволит студентам с особыми образовательными потребностями проходить этап адаптации в профессиональной среде быстрее.

Таким образом, на занятиях в Южном федеральном университете с применением имитационного моделирования студенты развиваются как личности, при этом формируют профессиональные компетенции, которые необходимы им как специалистам. Педагог при применении компетентностного и личностно ориентированного подходов в образовательном процессе не просто передаёт знания,

умения и навыки студентам – он способствует направлению студентов к осознанию важности развития собственных способностей. Весь образовательный процесс направлен на признание обучающегося субъектом образовательного процесса, способного самостоятельно и под наблюдением педагога формировать необходимые общие и профессиональные компетенции [8]. В результате проведенного исследования мы убедились, что имитационное моделирование способствует лучшему пониманию знаний и компетенций студентами данной категории, позволяет отрабатывать полученные навыки, формировать необходимые профессиональные компетенции и, конечно же, в дальнейшем их профессиональную компетентность, которую они применят в условиях трансформации и цифровизации своей профессиональной деятельности в различных учреждениях и организациях.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить теоретические аспекты формирования профессиональных компетенций студентов с особыми образовательными потребностями, основанные на принципах взаимодействия и активности обучающихся. Инновационные технологии в учебном процессе позволяют максимально раскрыть когнитивный, коммуникативный и творческий потенциалы студентов. Теоретические разработки принципов активизации учебного процесса, формы их реализации, дидактические приемы активизации должны составлять целостную педагогическую концепцию интерактивного обучения.

Современные системы имитационного моделирования оснащены визуализацией и графическими интерфейсами, что упрощает работу с моделями и их анализ. Система имитационного моделирования позволяет разработать различные процессы и модели поведения объектов. Система GPSS используется для моделирования и анализа различных систем, таких как производственные линии, офисные процессы, транспортные сети и т. д.

Методическая разработка системы занятий применения имитационного моделирования на занятиях в вузе для формирования профессиональных компетенций студентов с особыми образовательными потребностями предполагает изучение существующих программных продуктов и их особенностей с целью понимания разнообразия и функционала прикладного программного обеспечения, выработки навыков построения комплексных информационных систем с акцентом на управление пассажирскими перевозками с выполнением интерактивных упражнений.

Экспериментальное исследование по формированию профессиональных компетенций студентов посредством применения имитационного моделирования на занятиях в свете современных требований повышает качество подготовки студентов. В образовательном процессе вуза необходимо использовать наряду с традиционными технологиями обучения, инновационные, включающие применение электронных образовательных ресурсов, которые позволяют повысить мотивацию студентов к изучению учебной дисциплины, а также способствуют формированию их профессиональных компетенций.

Таким образом, имитационное моделирование представляет собой мощный инструмент для формирования профессиональной компетентности студентов с особыми образовательными потребностями в условиях цифровой трансформации высшего образования. Его внедрение в учебный процесс не только способствует индивидуализации образования, но и создает благоприятные условия для активного участия студентов в образовательном процессе. Актуальность исследования данной темы и предложенные решения открывают новые горизонты для дальнейших исследований в области профессиональной педагогики и специального образования, способствуя более инклюзивному и эффективному обучению.

Библиографический список

1. Бермус А.Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022; № 1: 1–10.
2. Бронов С.А. *Имитационное моделирование*: учебное пособие. Красноярск: СФУ, 2007.
3. Биджиев Д.У. Структура и сущность самостоятельной работы студентов в контексте цифрового образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 281–283.
4. Быковец О.А., Янченкова Е.В. *Организация профессионального обучения с использованием цифровых технологий в условиях ФГОС*. Москва, 2019.
5. Вьюненко Л.Ф., Михайлов М.В., Первозванская Т.Н. *Имитационное моделирование*: учебник и практикум: для академического бакалавриата. Москва: Издательство Юрайт, 2019.
6. Газман О.С. *Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века.* Москва, 2000.
7. Кузнецова М.Н. Влияние цифровых технологий на формирование профессиональной компетентности студентов. *Педагогическая наука и практика*. 2022; № 6: 31–40
8. Лабунская О.В. Использование цифровых технологий для формирования профессиональных компетенций студентов в вузе. *Наука и образование: методология и практика*. 2021; № 7: 44–52.
9. Левин В.Н., Кузнецова М.Ю. Цифровые технологии в профессиональном образовании: теория и практика. *Вестник образования России*. 2022; № 2: 45–53.
10. Петрова Е.В., Смирнов А.И. Эффективность применения цифровых образовательных платформ в профессиональном обучении студентов. *Журнал современных образовательных технологий*. 2021; № 3: 23–31.
11. Смирнова Т.С. Интерактивные технологии и дистанционное обучение в профессиональном образовании. *Современные технологии обучения*. 2020; № 2: 12–19.
12. Charles McLean, Swee Leong, Charley Harrell, Philomena M., Zimmerman Roberto, F. Lu. Simulation Standards: status, needs and future directions. *Proceedings of the 2003 Winter Simulation Conference*. 2002; Vol. 2.
13. Leong S., Lee Y.T., Riddick F. A Core Manufacturing Simulation Data Information Model for Manufacturing Applications. *Proceedings of the Simulation Interoperability Standards Organization Fall*. Orlando FL: Simulation Interoperability Standards Organization, 2008.

References

1. Bermus A.G. Aktual'nye problemy pedagogicheskogo obrazovaniya v `epohu cifrovoj transformacii: teoreticheskij obzor. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; № 1: 1-10.
2. Bronov S.A. *Imitacionnoe modelirovanie*: uchebnoe posobie. Krasnoyarsk: SFU, 2007.
3. Bidzhiev D.U. Struktura i suschnost' samostoyatel'noj raboty studentov v kontekste cifrovogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 281-283.
4. Bykovec O.A., Yanchenkova E.V. *Organizaciya professional'nogo obucheniya s ispol'zovaniem cifrovyh tehnologij v usloviyah FGOS*. Moskva, 2019.
5. V'yunenko L.F., Mihajlov M.V., Pervozvanskaya T.N. *Imitacionnoe modelirovanie*: uchebnik i praktikum: dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2019.
6. Gazman O.S. *Pedagogika svobody: put' v gumanisticheskuyu civilizaciyu XXI veka.* Moskva, 2000.
7. Kuznecova M.N. Vliyanie cifrovyh tehnologij na formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov. *Pedagogicheskaya nauka i praktika*. 2022; № 6: 31-40
8. Labunskaya O.V. Ispol'zovanie cifrovyh tehnologij dlya formirovaniya professional'nyh kompetencij studentov v vuze. *Nauka i obrazovanie: metodologiya i praktika*. 2021; № 7: 44-52.
9. Levin V.N., Kuznecova M.Yu. Cifrovye tehnologii v professional'nom obrazovanii: teoriya i praktika. *Vestnik obrazovaniya Rossii*. 2022; № 2: 45-53.
10. Petrova E.V., Smirnov A.I. `Effektivnost' primeneniya cifrovyh obrazovatel'nyh platform v professional'nom obuchenii studentov. *Zhurnal sovremennyh obrazovatel'nyh tehnologij*. 2021; № 3: 23-31.
11. Smirnova T.S. Interaktivnye tehnologii i distancionnoe obuchenie v professional'nom obrazovanii. *Sovremennye tehnologii obucheniya*. 2020; № 2: 12-19.
12. Charles McLean, Swee Leong, Charley Harrell, Philomena M., Zimmerman Roberto, F. Lu. Simulation Standards: status, needs and future directions. *Proceedings of the 2003 Winter Simulation Conference*. 2002; Vol. 2.
13. Leong S., Lee Y.T., Riddick F. A Core Manufacturing Simulation Data Information Model for Manufacturing Applications. *Proceedings of the Simulation Interoperability Standards Organization Fall*. Orlando FL: Simulation Interoperability Standards Organization, 2008.

Статья поступила в редакцию 01.11.25

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-119-123

Ryabenko N.L., *Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ryabenkonatalia7@gmail.com*

EDUCATIONAL SYSTEM OF A MODERN UNIVERSITY: METHODOLOGY. The article examines the methodology for developing a university educational ecosystem aimed at comprehensive professional training of students, majoring in international relations, capable of smooth adaptation to the professional environment and possessing the necessary set of professional skills and qualities that reflect the current requirements of the state and employers. The author analyzes the concept of "educational ecosystem," identifies its key characteristics, and correlates them with the requirements of educational standards. Based on these characteristics, the author examines the key approaches to the educational ecosystem, which provide the interaction between the curriculum subjects of and the types of students' classroom and extracurricular activities in accordance with the requirements of employers, the state, and the university administration. The article aims to study the

educational ecosystem as a holistic interaction between all stakeholders in the educational process to provide professional training, that reflects necessary professional and personal qualities, as well as the flexibility to quickly adapt to the professional environment.

Key words: **university educational ecosystem, synergy, interdisciplinarity, personal and civic orientation, adaptability**

***Н.Л. Рябенко**, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ryabenkonatalia7@gmail.com*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЭКОСИСТЕМА ВУЗА: МЕТОДОЛОГИЯ ВОПРОСА

В статье рассматривается методология формирования образовательной экосистемы вуза с целью подготовки специалистов-международников, способных быстро адаптироваться к профессиональной среде, обладающих необходимым набором профессиональных навыков и качеств, отражающих современные требования государства и работодателей. Автор анализирует понятие «образовательная экосистема», выделяет ее основные характеристики и соотносит их с требованиями образовательного стандарта. На основе выделенных характеристик рассматриваются основные подходы образовательной экосистемы, позволяющие выстроить взаимосвязь между изучаемыми предметами и видами аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов в соответствии с требованиями работодателей и государства, а также администрацией вуза. Статья нацелена на изучение образовательной экосистемы как целостное взаимодействие всех участников процесса обучения с целью подготовки специалистов-международников, обладающих необходимыми профессиональными и личностными качествами, а также гибкостью для быстрой адаптации в профессиональной среде.

Ключевые слова: **образовательная экосистема вуза, синергетика, междисциплинарность, личностно-гражданственная ориентация, адаптивность**

Актуальность темы определяется необходимостью разработки инновационной образовательной системы вуза, которая сможет соответствовать требованиям современного быстроменяющегося мира, обладающей гибкостью, адаптивностью, способностью учитывать потребности каждого студента. Особую значимость эти качества образовательной системы приобретают при подготовке специалистов международного профиля. Нынешнее международное пространство характеризуется высокими темпами цифровизации, турбулентностью и сменой ключевых факторов и ролей во внешней политике. Так, академик Торкунов А.В. пишет о «хаотичных, разнокачественных и разнонаправленных изменениях», происходящих с огромной скоростью и в различных областях. Также он отмечает существующий разрыв между реальной политикой и академическим миром [1, с. 695]. Схожей точки зрения придерживается Алексеева Т.А., уделяя особое внимание идее «практичного знания» (Usable knowledge) [2, с. 214]. По мнению многих ученых, решение этой проблемы заключается в создании новой интегративной образовательной системы, не отметая существующие, которая отражала бы качественные изменения в жизни общества [3, с. 53]. В свою очередь, Бобров А.К. обращает внимание на закрепление в новой Концепции внешней политике такого понятия, как «национальные интересы», которые затрагивают широкий круг вопросов и необходимость их обеспечения [4, с. 72], что, безусловно, отразиться и на системе образования. Уже сегодня в действующем образовательном стандарте высшего образования обозначены группы универсальных компетенций, отражающие не только непосредственно освоение знаний и профессионально значимых компетенций, но и вопросы здоровьесбережения, самоорганизации, инклюзивности и гражданственности, которые охватывают различные стороны деятельности будущего специалиста-международника и могут формироваться только взаимосвязано в рамках выстроенной образовательной экосистемы вуза при взаимодействии преподавателей, студентов, студенческих клубов и организаций, потенциальных работодателей. Таким образом, возникает необходимость рассмотреть суть понятия «образовательная экосистема вуза», определить основные подходы к ее созданию в соответствии с требованиями образовательного стандарта, с учетом современных потребностей общества и страны и запросов работодателей в конкретных сферах, а также рассмотреть виды аудиторной и внеаудиторной деятельности, посредством которой экосистема может быть выстроена. В данном исследовании рассматривается подготовка специалистов-международников МГИМО МИД России по таким специальностям, как «Международные отношения», «Политология», «Государственное и муниципальное управление», «Экономика», «Журналистика». Следует отметить, что выпускники бакалавриата по данным специальностям, поступая в магистратуру, могут менять направление подготовки, следовательно, четко выстроенная экосистема с выделенными общими ключевыми блоками может помочь быстрой адаптации на новом направлении подготовки.

Цель статьи заключается в теоретико-методологическом обосновании образовательной экосистемы вуза для более эффективной подготовки специалистов-международников, обладающих гибкостью и адаптивностью к быстроменяющемуся социополитическому пространству.

Цель определила следующие исследовательские задачи:

– обосновать необходимость создания образовательной экосистемы вуза;

– рассмотреть ключевые подходы к ее созданию и выделить основные черты.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней впервые был осуществлен теоретико-методологический анализ понятия «образовательная экосистема вуза» на примере подготовки специалистов-международников МГИМО МИД России, уточнены ее основные компоненты на основе применяемых подходов, определены виды аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов, которые легли в основу образовательной экосистемы.

Теоретическая значимость определяется вкладом в педагогическую науку высшего образования в понимание образовательной экосистемы вуза, ее основных компонентов, отражающих требования современной социополитической среды к выпускникам вуза.

Практическая значимость состоит в разработке методологической основы образовательной экосистемы вуза с точки зрения применяемых подходов, видов аудиторной и внеаудиторной деятельности, а также личностных качеств, формируемых у студентов-международников в процессе обучения. Предложенная в данном исследовании методологическая основа является универсальной и может быть применена и в вузах другой направленности.

В данной работе автором применялись следующие методы исследования. В первую очередь применялся метод *анализа*, который предполагает рассмотрение отдельных частей объекта исследования с целью понимания взаимосвязи между ними. В исследовании был проведен анализ понятия «образовательная экосистема», ее основных компонентов, а также подходов к ее формированию. Применение метода анализа позволило выявить ключевые характеристики образовательной экосистемы и соотнести их с универсальными компетенциями в Образовательном стандарте. Далее применялся *системный* метод, предполагающий изучение объекта исследования как целостной системы со всем многообразием взаимосвязей между отдельными ее элементами, что позволило выстроить систему взаимодополняющих элементов в образовательной экосистеме. Далее метод *синтеза* позволил обобщить результаты исследования, получить целостную картину, на основе которой были сделаны выводы.

Определив актуальность, цель и задачи разработки образовательной экосистемы вуза необходимо перейти к рассмотрению сути этого понятия. В первую очередь определим понятие «система», под которым в широком смысле понимается упорядоченное и внутренне организованное множество различных объектов, которые вместе образуют единое целое, а элементы, составляющие систему, являются целостным комплексом и могут рассматриваться как подсистемы [5, с. 17]. Непосредственно сам термин «экосистема» был введен английским биологом Артуром Тенсли в первой половине XX века, обозначающий целостное сообщество живых организмов, которые существуют и взаимодействуют как единое целое. Ввиду своей многомерности и многоаспектности данный термин стал широко использоваться и в других областях знания, в том числе и в сфере образования. Приведем некоторые из существующих трактовок. Впервые термин «образовательная экосистема» был введен в оборот в 2007 году в стратегии развития Политехнического университета штата Виргиния [6]. В нашей стране ряд исследователей предложили следующие определения данному понятию. Так, Фоменко С.Л. и др. отмечают, что «под образовательной экосистемой мы понимаем открытую, иерархичную, равновесную/устойчивую образовательную систему, состоящую из разнообразных, относительно самостоятельных элементов, объединённых одной целевой парадигмой, кооперация и конкуренция которых между собой позволяет эффективнее адаптироваться в условиях непрерывно меняющейся образовательной среды» [7, с. 74]. Васютенкова О.В. считает, что в основе эффективного образовательного процесса лежит качественное взаимодействие и определяет образовательную экосистему как целостный комплекс образовательных ресурсов, который способствует личностному развитию субъектов образовательной среды, основываясь на эффективности взаимодействия ее компонентов. Успешно функционирующая экосистема способствует формированию у учащихся таких качеств, как саморегуляция, саморазвитие, самоорганизация [8]. По мнению Плаксиной Н.В. и Овчинниковой М.Н., в основе образовательной экосистемы лежат принципы интеграции и кооперации. Также формирование экосистемы в образовании следует рассматривать как совместный процесс создания ценностей [9]. Схожей позиции придерживаются Фоминых Н.Ю. и др., отмечая, что в основе образовательной экосистемы лежат следующие свойства: многогранность, предполагающая интегративный характер обучения, субъекты процесса обучения являются адаптирующимися, самоорганизующимися частями целого, переход от единой платформы в сеть, персональное развитие вместе с развитием коллективного восприятия, взаиморазвитие и коэволюция [10]. Сле-

дует отметить и точку зрения Лукша П.О., основателя Global Education Futures, эксперта Сколковского центра трансформации образования, по мнению которого «образовательные экосистемы объединяют учащихся и сообщества, стремясь раскрывать их индивидуальный и коллективный потенциал. Они разнообразны, динамичны и постоянно эволюционируют» [11].

На сегодняшний день в сфере высшего образования масштабные трансформации наблюдаются во многих мировых вузах, где образовательная система претерпевает изменения, которым сопутствуют децентрализация, индивидуализация и обеспечение устойчивого развития. Можно заметить, что образовательная экосистема может реализовываться на нескольких уровнях: основной уровень – образовательная деятельность, осуществляемая вузом, передача знаний и формирование умений учащихся, здесь происходит интеграция образования, науки, общества, государства; второй уровень – вспомогательный, его целью становится поддержание единства ценностей и целей, четкого образа будущего, поддерживаемого всеми участниками экосистемы [6].

Таким образом, проанализировав понятие «образовательная экосистема», можно выделить ее основные черты: *самоорганизация, взаиморазвитие, коэволюция, кооперация, конкуренция, индивидуальное и частное, интегративность, децентрализация, адаптивность, конкуренция, единство целей и ценностей, образ будущего*.

Далее рассмотрим подходы к формированию образовательной системы МГИМО МИД России. В первую очередь обратимся к *экосистемному подходу*, который в широком смысле на сегодняшний день представляет собой перспективную управленческую модель, которая позволяет всем участникам процесса интегрироваться в «более широкую сеть взаимодействия» [12, с. 88]. Он позволяет организации выйти за рамки традиционного функционирования и нацелен на создание ценностей через взаимодействие с внешней средой. Экосистемный подход в образовательной среде представляет собой новую управленческую модель, в основе которой лежит активное взаимодействие с внешними акторами и заинтересованными лицами и структурами, характеризующуюся высокой степенью персонализации, нацеленностью на формирование навыков и умений, необходимых в будущем [13]. Иными словами, необходимо создать гибкую систему, способную быстро адаптироваться к быстроменяющейся среде, в которой все участники взаимосвязаны и влияют на результаты и деятельность друг друга.

Следующим является *синергетический* подход. Князева Е.Н., обобщая исследовательский опыт ученых, изучающих синергетику, определяет ее как науку о сложных самоорганизующихся системах, которая сосредоточена на изучении сложных систем, общих моделях их развития и самоорганизации, независимо от природы этих систем [14]. Одно из направлений развития синергетики сегодня – это междисциплинарные исследования процессов самоорганизации в различных системах, в том числе и социальных, которой и является система образования, имеющая свою четкую цель, характеризующуюся иерархичной и многокомпонентной структурой [15]. Ключевыми признаками синергетики являются самоорганизация, нелинейность, взаимодействие [16].

Обобщая, можно отметить, что в основе этого подхода лежит самоорганизация, что дает возможность рассмотреть не только структуру, но и непосредственно содержание педагогической деятельности, преодолевая раздробленность и фрагментарность преподаваемых дисциплин, способствует формированию системного мышления у учащихся, которое предполагает синхронизацию знаний по всему комплексу специальных предметов, иностранному языку, а также воспитание гражданской позиции через предметное содержание дисциплин.

Говоря о творческой и профессиональной реализации специалиста-международника, следует отметить *акмеологический* подход, характеризующийся непрерывностью процесса самосовершенствования и саморазвития, творческой самоактуализацией. Акмеологическую позицию следует рассматривать «не только как систему отношений к профессиональной деятельности, но и как способность к смыслообразованию и целеполаганию в профессиональной деятельности, видение профессиональной перспективы» [17, с. 36]. Иными словами, формирование способности будущего специалиста самостоятельно ставить цели, находить пути решения проблем, исходя из существующей социально-политической повестки и требований общества.

Учитывая тот факт, что деятельность международника тесно связана с этическими ориентирами, ценностями общества, необходимо рассмотреть *аксиологический* подход. Аксиология, как наука о ценностях, затрагивает нормы, ценности и идеалы, присущие конкретному обществу, следовательно, ценностный компонент должен отражаться на всех этапах подготовки специалистов-международников [18].

Наконец, заявляя о том, что в центре процесса обучения находится учащийся, необходимо рассмотреть *антропоцентрический* подход, суть которого заключается в признании центральной роли личности обучаемого, что подразумевает учет его индивидуальных потребностей, способностей и интересов [19].

Рассмотрев основные характеристики современной образовательной экосистемы и подходы к ее формированию, обратимся к категориям универсальных компетенций для всех направлений подготовки, закрепленных в образовательном стандарте МГИМО МИД России, среди которых *командная работа и лидерство, разработка и реализация проектов, системное и критическое мышление, самоорганизация и саморазвитие, межкультурное взаимодействие, гражданская позиция*. Таким образом, современная образовательная экосистема вуза должна ориентироваться на потребности учащихся, быть направлена на формирование личности будущего специалиста-международника, его менталитета, в основе которого лежит способность реализовывать профессиональную деятельность, исходя из приоритетных ориентиров общества и гражданской позиции, принимать лидерскую позицию.

Таблица 1

Формирование универсальных компетенций в образовательной экосистеме вуза

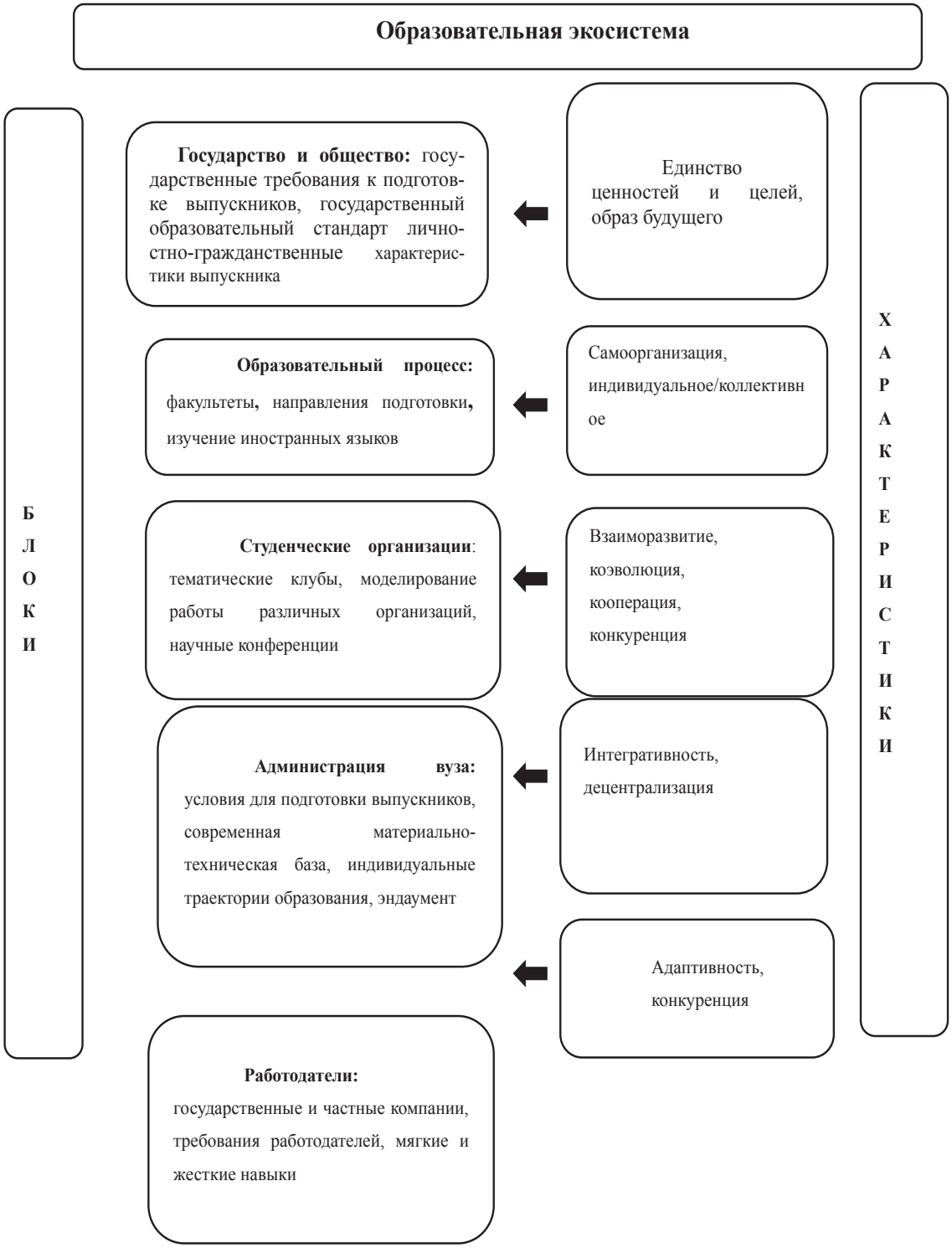
Образовательная экосистема	Подходы	Универсальные компетенции
Характеристики: – самоорганизация, – взаиморазвитие, – коэволюция, – кооперация, – конкуренция, – индивидуальное и частное, – интегративность, – децентрализация, – адаптивность, – конкуренция, – единство целей и ценностей, – образ будущего	**Экосистемный:** – взаимодействие, – интегрированность. **Синергетический:** – междисциплинарность, – самоорганизация. **Акмеологический:** – самоактуализация, самосовершенствование. **Аксиологический:** – ценностно-ориентированность. **Антропоцентрический**: – личность обучаемого	– командная работа и лидерство, – системное и критическое мышление, – самоорганизация и саморазвитие, – разработка и реализация проектов, – межкультурное взаимодействие, – гражданская позиция

Далее рассмотрим основные блоки, составляющие образовательную экосистему МГИМО МИД России, и соотнесем их с выделенными нами характеристиками (табл. 2). В центре экосистемы находится личность учащегося, его потребности, интересы, ориентированность на достижение результата в освоение образовательной программы. Весь процесс обучения строится исходя из требований государства к подготовке специалистов-международников, являющихся центральным блоком как с точки зрения практических умений и навыков, так и с учетом личностно-гражданственных характеристик, которыми должен обладать выпускник-специалист, чтобы соответствовать образу будущего.

Непосредственно образовательный процесс, отражающий требования государства, предполагает выбор факультета и направления подготовки, а также смену образовательного вектора при поступлении в магистратуру, и он тесно связан с внеаудиторной студенческой жизнью, предполагающей участие в тематических клубах, проведение студенческих научных мероприятий, в том числе и на иностранном языке. Характерными чертами здесь являются самоорганизация, кооперация, коэволюция и конкуренция, так как студенты самостоятельно выбирают образовательную траекторию, сотрудничают и конкурируют с другими участниками процесса, а также совершенствуют свою профессиональные умения и навыки в процессе совместной деятельности с другими учащимися. С другой стороны находится администрация вуза, цели которой заключаются в предоставлении современной инновационной материально-технической базы, возможности самостоятельно выбирать обучающие треки дополнительного образования, обеспечивая интегративность, децентрализацию и гибкость в плане выбора обучающих программ, а также взаимодействие с другими поколениями

Таблица 2

Структура образовательной экосистемы МГИМО МИД России



выпускников с целью установления деловых контактов. В свою очередь, работодатели, сотрудничая с вузом, способствуют формированию необходимых профессиональных качеств еще в процессе обучения, предоставляя возможности для стажировок и привлекая молодых специалистов для дальнейшего сотрудничества, что способствует адаптации учащихся к рабочей среде еще в процессе обучения.

Следует отметить, что все блоки представленной образовательной экосистемы взаимосвязаны и дополняют друг друга, что в итоге дает возможность подготовить специалиста, способного непосредственно осуществлять профессиональную деятельность, обладающего необходимыми личностными характеристиками и разделяющего ценности и взгляды общества. Образовательная экосистема реализуется также во взаимосвязи видов деятельности, используемых при подготовке будущих специалистов во взаимодействии специальных предметов, иностранных языков и требований будущей профессиональной деятельности. Иными словами, предполагается развитие коммуникативной среды для синхронизации иностранных языков и профессионального коммуникативного контекста и профессионально значимых умений и навыков, что обеспечивает синергетический эффект при создании учебных курсов и пособий, разработке внеаудиторных видов деятельности, таких как дебаты, круглые столы, презентации, научные конференции, модели работы различных организаций, проводимых как на русском, так и на иностранном языке.

Завершая рассмотрение вопроса образовательной экосистемы вуза на примере МГИМО МИД России, следует отметить, что это комплексная система, включающая слаженную работу всех подразделений, нацеленную на формирование ключевых профессионально значимых умений и навыков выпускника, необходимых для эффективной адаптации в профессиональной среде, а также личностно-гражданственных качеств, позволяющих ему работать в международной среде, отстаивая интересы государства. В исследовании были определены основные характеристики образовательной экосистемы и их соответствие категориям универсальных компетенций, зафиксированных в образовательном стандарте. В соответствии с ними рассмотрены основные подходы, обеспечивающие междисциплинарность и взаимосвязь изучаемых предметов, возможность построения индивидуальных траекторий обучения с учетом индивидуальных потребностей студентов с целью формирования личностных качеств и менталитета специалистов-международников. Исходя из того, что в центре образовательного процесса находится учащийся, были представлены основные блоки образовательной экосистемы, в которую входят непосредственно подразделения, осуществляющие учебный процесс, студенческие клубы и организации, позволяющие погрузить студентов в среду, схожую с будущей профессиональной, дав им возможность в конкурентной среде проявить свои способности к коммуникации с целью решения поставленных задач, а также с точки зрения реализации требований государства к подготовке кадров как в плане профессиональных качеств, так и личностно-гражданственных ориентиров. Также в качестве составляющих экосистемы были проанализированы задачи администрации вуза, которая формирует эффективный процесс взаимодействия между всеми подразделениями вуза, включающий как организацию производственных стажировок, так и сохранение преемственности между разными поколениями выпускников. И, наконец, необходимо участие будущих работодателей, чьи требования должны учитываться в процессе подготовки и влиять на отбор учебных материалов и характер внеаудиторной деятельности студентов. В целом следует отметить, что структура данной экосистемы может применяться и в других вузах с целью подготовки специалистов другого профиля для формирования умений, навыков и качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в различных сферах.

Библиографический список

1. Торкунов А.В. Расширяя пределы социогуманитарного познания мира. *Вестник РУДН.* Серия: Социология. 2020; Т. 20, № 3: 694–703.
2. Алексеева Т.А. Политическая теория как «практичное» знание. *Вестник МГИМО Университета*. 2010; № 3: 214–221
3. Богоудинов Р.З., Царев Е.Е. Экосистемный подход в системе трансформации профессионального образования. *Казанский педагогический журнал*. 2022; № 6: 50–57.
4. Бобров А.К. *Внешняя политика России. Концептуальные основы:* монография. Москва: Издательство «Аспект Пресс», 2025.
5. Щукин А.Н., Фролова Г.М. *Методика преподавания иностранных языков*: учебник. Москва: Издательский центр «Академия», 2015.
6. Гомонко Э.А. Феномен образовательной экосистемы: кейсы ведущих мировых университетов. *Вестник МУИВ. Образовательная среда*. 2025; № 2 (51): 7–16.
7. Фоменко С.Л. Власова О.И., Антипова Е.П., Ломовцева Н.В. Образовательная экосистема профессионально-педагогического образования. *Педагогическое образование в России*. 2024; № 2: 70–81.
8. Васютенкова И.В. Педагог в развивающейся образовательной экосистеме школы. *Науковедение*. Интернет-журнал. 2014; № 5 (24).
9. Плаксина Н.В., Овчинникова М.В. Образовательная экосистема как стратегическое направление трансформации образования в мире. *Ученые записки*. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023; № 3 (67).
10. Фоминых Н.Ю., Койкова Э.И., Бубенчикова А.В. Образовательная среда как экосистема. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 3 (88): 292–294.
11. Почему будущее образования – за экосистемами. *Радио РБК*. Available at: https://trends.rbc.ru/trends/education/6027f56f9a794723de4d1b34
12. Зимин И.В. Экосистемный подход в инновационном развитии организаций. *Журнал прикладных исследований. Экономические исследования*. 2024: 87–93.
13. Изотова А.Г., Гаврилюк Е.С. Экосистемный подход как новый тренд развития высшего образования. *Russian Journal of Innovation Economics*. 2022; Т. 12, № 2: 1211–1225.
14. *Синергетика. Антология*. Москва – Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив, 2013.
15. Васильева П.Д., Бураева Т.В., Егорова К.Е., Матвеева Э.Ф. Синергетический подход в естественно-научной подготовки учителя в вузе. *Вестник СВФУ*. 2021; № 4 (24): 20–32.
16. Токкулинова Г.К., Мухаметкаримова Ж.К., Бердибекова З.К. Синергетический подход в философии и педагогике: взаимодействие и влияние на образовательный процесс. *Бюллетень науки и практики*. 2023; Т. 9, № 12: 354–359.
17. Гозман Т.М., Ружьина А.В Акмеологический подход в организации педагогического совета. *Калининградский вестник образования*. Научно-методический электронный журнал. 2024; № 4 (24): 34–35.
18. Шемшурина А.И. Аксиологический подход как основа системы нравственного воспитания детей и молодежи. *Нижегородское воспитание*. 2011; № 4: 32–38.
19. Мишакова Т.А. Антропоцентрический подход в иноязычном образовании как один из основополагающих принципов развития эмоционального интеллекта студента. *Вестник науки*. Международный научный журнал. 2025; Т. 2, № 6 (87): 1019–1024.

References

1. Torkunov A.V. Rasshiryaya predely sociogumanitarnogo poznaniya mira. *Vestnik RUDN*. Seriya: Sociologiya. 2020; T. 20, № 3: 694-703.
2. Alekseeva T.A. Politicheskaya teoriya kak «praktichnoe» znanie. *Vestnik MGIMO Universiteta*. 2010; № 3: 214-221
3. Bogoudinov R.Z., Carev E.E. `Ekosistemnyj podhod v sisteme transformacii professional'nogo obrazovaniya. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 6: 50-57.
4. Bobrov A.K. *Vneshnyaya politika Rossii. Konceptual'nye osnovy:* monografiya. Moskva: Izdatel'stvo «Aspekt Press», 2025.
5. Schukin A.N., Frolova G.M. *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov*: uchebnik. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2015.
6. Gomonko `E.A. Fenomen obrazovatel'noj `ekosistemy: kejsy veduschih mirovyh universitetov. *Vestnik MUIV. Obrazovatel'naya sreda*. 2025; № 2 (51): 7-16.
7. Fomenko S.L. Vlasova O.I., Antipova E.P., Lomovceva N.V. Obrazovatel'naya `ekosistema professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2024; № 2: 70-81.
8. Vasyutenkova I.V. Pedagog v razvivayuschejsya obrazovatel'noj `ekosisteme shkoly. *Naukovedenie*. Internet-zhurnal. 2014; № 5 (24).
9. Plaksina N.V., Ovchinnikova M.V. Obrazovatel'naya `ekosistema kak strategicheskoe napravlenie transformacii obrazovaniya v mire. *Uchenye zapiski*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2023; № 3 (67).
10. Fominyh N.Yu., Kojkova `E.I., Bubenchikova A.V. Obrazovatel'naya sreda kak `ekosistema. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 3 (88): 292-294.
11. Pochemu buduschee obrazovaniya – za `ekosistemami. *Radio RBK*. Available at: https://trends.rbc.ru/trends/education/6027f56f9a794723de4d1b34
12. Zimin I.V. `Ekosistemnyj podhod v innovacionnom razvitii organizacij. *Zhurnal prikladnyh issledovanij. `Ekonomicheskie issledovaniya*. 2024: 87-93.
13. Izotova A.G., Gavrilyuk E.S. `Ekosistemnyj podhod kak novyj trend razvitiya vysshego obrazovaniya. *Russian Journal of Innovation Economics*. 2022; T. 12, № 2: 1211-1225.
14. *Sinergetika. Antologiya*. Moskva – Sankt-Peterburg: Centr gumanitarnyh iniciativ, 2013.
15. Vasil'eva P.D., Buraeva T.V., Egorova K.E., Matveeva `E.F. Sinergeticheskij podhod v estestvenno-nauchnoj podgotovki uchitelya v vuze. *Vestnik SVFU*. 2021; № 4 (24): 20-32.
16. Tokkulinova G.K., Muhametkarimova Zh.K., Berdibekova Z.K. Sinergeticheskij podhod v filosofii i pedagogike: vzaimodejstvie i vliyanie na obrazovatel'nyj process. *Byulleten' nauki i praktiki*. 2023; T. 9, № 12: 354-359.
17. Gozman T.M., Ruzh'ina A.V Akmeologicheskij podhod v organizacii pedagogicheskogo soveta. *Kaliningradskij vestnik obrazovaniya*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2024; № 4 (24): 34-35.
18. Shemshurina A.I. Aksiologicheskij podhod kak osnova sistemy nravstvennogo vospitaniya detej i molodezhi. *Nizhegorodskoe vospitanie*. 2011; № 4: 32-38.
19. Mishakova T.A. Antropocentricheskij podhod v inoyazychnom obrazovanii kak odin iz osnovopolagayuschih principov razvitiya `emocional'nogo intellekta studenta. *Vestnik nauki*. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2025; T. 2, № 6 (87): 1019-1024.

Статья поступила в редакцию 01.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-124-127

Khalidova R.S., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Theory and Methodology of Teaching Russian Language and Literature, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: selmurzaeva8696@mail.ru*
Selmurzayeva 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*
Abdurakhmanova A.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Teaching Russian Language and Literature Theory and Methodology, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: selmurzaeva8696@mail.ru*

COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE FORMATION OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL AND ETHICAL CULTURE. The authors of the article identify the possibilities existing in a modern pedagogical university for the effective competence-based approach use in the future primary school teachers professional and ethical culture formation. The quality is very important in the current conditions. To do this, based on the data contained in the specialized literature, they identify the main ethical challenges of the digitalization era facing the Russian education system and, accordingly, require an immediate response from it. The paper shows that such problems can be solved at the stage of professional training for future primary school teachers. In order to optimize this activity, the authors propose a model to form the professional and ethical culture among future primary school teachers. Some aspects of the implementation process are considered. Special attention is paid to the role that the competence approach can play in the course of the above-mentioned model practical implementation. Pedagogical conditions are also being considered, the observance of which is conducive to its use.

Key words: **higher pedagogical education, primary school teacher training, digitalization of education, professional and ethical culture, competence approach**

Р.Ш. Халидова*, д-р филол. наук, проф., зав. каф. теории и методики обучения русскому языку и литературе ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: selmurzaeva8696@mail.ru*
М.Р. Сельмурзаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: selmurzaeva8696@mail.ru*
А.Г. Абдурахманова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: selmurzaeva8696@mail.ru*

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Авторы данной статьи определяют возможности, существующие в современном педагогическом вузе, для применения эффективного использования компетентностного подхода при формировании у будущих учителей начальных классов такого важного в текущих условиях качества, как профессионально-этическая культура. Для этого на основе данных, содержащихся в специальной литературе, они выявляют основные этические вызовы эпохи цифровизации, стоящие перед российской системой образования и, соответственно, требующие от неё немедленного ответа. Далее демонстрируются, что такого рода проблемы могут быть решены на этапе профессиональной подготовки будущих педагогических работников начальной школы. С целью оптимизации этой деятельности авторы предлагают модель формирования профессионально-этической культуры у будущих учителей начальных классов. Далее рассматриваются некоторые стороны процесса её реализации. Особое внимание при этом уделяется той роли, которую по ходу практического воплощения вышеозначенной модели может играть компетентностный подход. Рассмотрению также подвергаются педагогические условия, соблюдение которых благоприятствует его использованию.

Ключевые слова: **высшее педагогическое образование, подготовка учителей начальных классов, цифровизация образования, профессионально-этическая культура, компетентностный подход**

Актуальность представленного исследования определяется тем, что в современном глобализированном обществе многообразие материальной и, прежде всего, духовной культуры играет чрезвычайно важную роль. Каждый её вид отвечает насущным запросам индивида, группы, социума.

В частности, в условиях стремительной цифровой трансформации образовательных систем характер неотъемлемого элемента, обеспечивающего баланс между технологическими инновациями и гуманистическими принципами обучения, приобретает профессионально-этическая культура педагога. Действительно, эскалация процессов глобализации, сопровождающихся расширением использования цифровых инструментов в педагогике, ставит перед образовательным сообществом вопросы, требующие немедленного ответа (табл. 1).

Таблица 1

Наиболее актуальные вопросы, стоящие перед современным педагогическим сообществом

№ п/п	Суть вопроса
1	Как сохранить этические ориентиры взаимодействия между основными участниками педагогического процесса в условиях, при которых машинные алгоритмы и виртуальные платформы становятся посредниками в системе коммуникации между ними?
2	Каким образом следует организовать процесс подготовки педагога, способного совмещать профессиональные компетенции, необходимую в текущих условиях IT-компетентность и нравственную ответственность?
3	Существуют ли в современном педагогическом вузе возможности для эффективного внедрения этических норм в контекст профессиональной подготовки?

Таким образом, значимость профессионально-этической культуры современного учителя начальных классов определяется её ролью в обеспечении жизнеспособности образовательных систем через сохранение традиционных для многонационального российского народа и человечества в целом ценностей в эпоху автоматизации. По словам И.А. Болкунова [1], в таких условиях профессионально-этическая культура будущего учителя начальных классов представляет собой один из ключевых показателей его субъектности в формировании собственных профессиональных и личностных качеств. Соглашаясь с данным утверждением, мы можем констатировать факт существенного изменения предъявляемых к педагогу требований. В цифровой среде современной школы его технологическая компетентность представляется неотделимой от способности к этической рефлексии.

На основе вышеизложенного мы можем утверждать, что проблемное поле исследования связано с фактическим отсутствием на сегодняшний день системных механизмов интеграции этических принципов в цифровую педагогическую практику. На страницах же исследований (О.И. Герасимова [2], Г.У. Солдатова [3], Г.С. Вяликова, Ю.Б. Финикова, С.А. Хэкало, М.Б. Костиков [4]), несмотря на рассмотренные выше тенденции, проблемы, имеющие какое-либо отношение к формированию нравственной устойчивости педагога (в том числе начальных классов), его способности делать этический выбор в современных условиях остаются второстепенными. Это, в свою очередь, приводит к разрыву между декларируемыми ценностями и их реализацией в цифровой среде большинства современных педагогических вузов, а, следовательно, и школ, куда поступают на работу их выпускники.

Данные противоречия определяют необходимость разработки концепции, объединяющей антропологический подход к воспитанию педагога, с одной стороны, и требования цифровой эпохи – с другой. Дальнейшее наше исследование будет направлено на поиск стратегий, позволяющих преобразовать профессионально-этическую культуру, формируемую у будущих учителей, из статичного набора норм в динамичную систему, обладающую свойством адаптироваться к вызовам современности.

Цель исследования – определить возможности, существующие для применения компетентностного подхода при формировании профессионально-этической культуры у будущих учителей начальных классов.

Цель эта предполагает решение следующих задач:

– определить основные этические вызовы эпохи цифровизации, требующие немедленного ответа со стороны образовательной системы;

– предложить модель формирования профессионально-этической культуры у будущих учителей начальных классов;

– выяснить, какую роль по ходу её реализации может играть компетентностный подход.

Методы исследования включают теоретический анализ научных работ и практик цифрового образования, а также педагогическое моделирование.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах предложена разработанная авторами модель формирования профессионально-этической культуры будущих учителей начальной школы.

Теоретическая значимость – в определении основных этических вызовов эпохи цифровизации, требующих немедленного ответа со стороны образовательной системы.

Практическая значимость состоит в определении той роли, которую компетентностный подход к подготовке будущих учителей на ступени вуза может играть в эффективных поисках ответов на подобные вызовы.

М.В. Рудь [5] указывает на то, что на современной стадии своего развития процессы цифровизации в образовании способствуют трансформации не только его методологии и инструментальной базы, но и самой структуры педагогической деятельности. Соответственно, меняются и профессионально-этические требования к занятым в ней сотрудникам (табл. 2).

Таблица 2

Эволюция профессионально-этических требований к педагогическим работникам

До цифровой революции	После цифровой революции
Концентрировались по преимуществу на межличностном взаимодействии	Определяют особенности регулирования отношений между участниками педагогической деятельности, реализуемой в гибридной среде
Сводились к необходимости соблюдения моральных принципов по ходу реализации традиционных уроков	Подразумевают наличие у педагога способности эффективно решать этические коллизии, порождённые технологическим посредничеством

Г.У. Солдатова [3] отмечает, что уже упоминавшиеся цифровые платформы и алгоритмы, сегодня активно внедряемые в образование, формируют принципиально новую «экосистему». Действуя внутри неё, педагог перестаёт быть единственным источником знаний. Он становится, скорее, тьютором, проводником, куратором, способным критически оценивать цифровой контент и проектировать для своих учеников этически безопасные образовательные траектории. Это, в свою очередь, подразумевает пересмотр классических моделей формирования у студентов соответствующего профиля профессиональной этики. При этом требует решения возникший с началом цифровой эры парадокс: информационные и телекоммуникационные технологии (ИКТ), существенно упрощая обучение, усложняют этический выбор педагога, вынужденного соблюдать баланс между эффективностью учебной и внеучебной деятельности, с одной стороны, уважением приватности субъектов образовательных отношений – с другой.

Этот уровень этических дилемм цифровой педагогики Г.С. Вяликова с соавторами [5] характеризует как самый высокий. Кроме него они выделяют ещё два, находящихся во взаимосвязи как между собой, так и с первым (рис. 1).

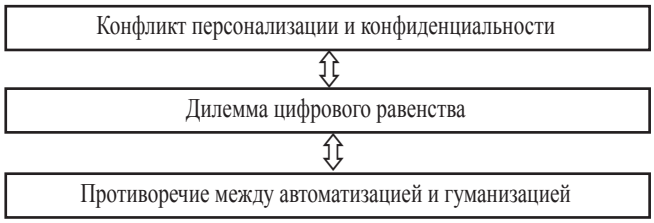


Рис. 1. Уровни этических проблем, связанных с цифровизацией образования

Представленные на рис. 1 проблемы усугубляются, как уже говорилось, отсутствием единых систем, которые регулировали бы цифровую педагогическую практику в этой части. Существующие профессиональные стандарты, конечно, отражают цифровые реалии, но даже после их принятия не стали редкими ситуации, при которых выпускники педагогических вузов, реализуя свои обязанности, зачастую вынуждены самостоятельно интерпретировать этические нормы в условиях технологической неопределённости. И.А. Болкунов [1] приводит показательный в этом смысле пример: широкое применение соцсетей в образовательных целях порождает вопросы о принципиальной допустимости и рамках виртуального взаимодействия с обучающимися за пределами ИОС школ.

Отсюда следует: трансформация профессионально-этических требований в эпоху цифровизации носит нелинейный характер. Речь идёт не об отмене (появлении, дополнении) тех или иных норм, но об их смысловой реконфигурации. В перспективе, считает М.В. Рудь [5], это требует разработки гибких этических кодексов, которые интегрировали бы цифровую грамотность с антропологическими принципами педагогики. Технологизация образовательного процесса, таким образом, станет не заменой, но инструментом его гуманизации.

На настоящем же этапе существования отечественной и мировой образовательных систем перспективным в этом плане, на наш взгляд, представляется проектирование и последующее практическое воплощение модели формирования профессионально-этической культуры будущего учителя начальных классов. При её создании мы исходили из необходимости синтеза между традиционными антропологическими основаниями педагогики, с одной стороны, и новыми требованиями, порождёнными цифровой трансформацией образования, с другой. В данной связи представляется возможным выделение четырёх блоков нашей модели (рис. 2).

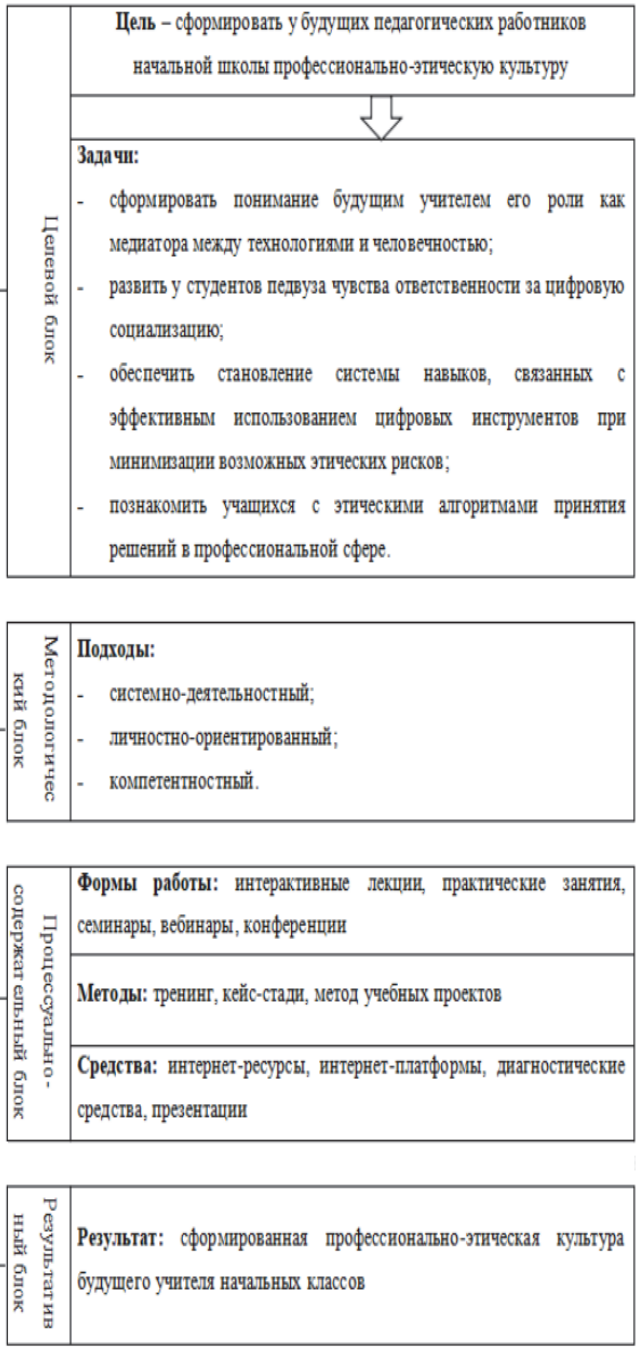


Рис. 2. Модель формирования профессионально-этической культуры у будущих учителей начальных классов

Предлагаемая модель, по нашему мнению, позволит преодолеть разрыв между технологическим и гуманитарным аспектами будущей профессиональной деятельности учителя младших классов. Её внедрение с определённой вероятностью расширит существующие возможности для ухода профессионально-этической культуры из состояния реактивного, т. е. подразумевающего дачу адекватных ответов на возникающие проблемы подобного характера. Будет осуществлён переход в проактивное состояние, при котором педагог трансформируется в соавтора этических стандартов новой образовательной реальности.

Создание методологии формирования профессионально-этической культуры педагога в цифровую эпоху, согласно утверждениям современных авторов (О.И. Герасимова [2], Г.У. Солдатова [3], М.В. Рудь [5]), требует синтеза философ-

ско-антропологических, аксиологических и технологических подходов, позволяющих преодолеть разрыв между стремительным внедрением инноваций и сохранением антропоцентричной сущности образования. Соответствующий процесс с необходимостью должен опираться на три принципа (табл. 3).

Таблица 3

Принципы организации процесса развития профессионально-этической культуры у будущих педагогических работников младшей школы

Принцип	Влияние его реализации на ход развития профессионально-этической культуры студентов
Принцип контекстуальной гибкости	Предполагает отказ от универсальных этических рецептов в пользу ситуативных решений, учитывающих специфику цифровой среды, в которой выпускнику соответствующего профиля предстоит реализовывать профессиональные обязанности
Принцип коэволюции норм и практик	Подразумевает, что транслируемые студентам педагогического вуза этические стандарты эволюционируют параллельно с технологическими изменениями, а не навязываться post factum
Принцип этического сопровождения технологий	Связан с позиционированием применяемых цифровых инструментов не как нейтральных, но как несущих в себе скрытые ценностные установки, требующие критической рефлексии. Это означает необходимость формирования у будущих учителей начальной школы представлений о «встраивании» этического анализа на всех этапах работы с цифровыми технологиями

Интеграция этих принципов в педагогическую практику будет наиболее успешной в случае соблюдения трёх концептуальных положений (табл. 4).

Таблица 4

Концептуальные положения, способствующие эффективному воплощению принципов организации процесса развития профессионально-этической культуры у будущих педагогических работников младшей школы в повседневной практике педагогического вуза

Положение	Особенности его реализации в процессе становления профессионально-этической культуры	Реализуемые принципы
Рефлексивное портфолио	Подразумевает фиксацию в процессе обучения не только технологических навыков будущего педагога, но и хода его этической эволюции	Принцип коэволюции норм и практик
		Принцип этического сопровождения технологий
Контекстно ориентированное обучение	Основано на анализе кейсов из практики цифровой педагогики: от управления персональными данными до предотвращения кибербуллинга	Принцип контекстуальной гибкости
		Принцип коэволюции норм и практик
		Принцип этического сопровождения технологий
Смешанное обучение	Сочетает цифровые форматы обучения и воспитания с живым диалогом. Это, в свою очередь, позволяет моделировать гибридные ситуации, характерные для современной образовательной реальности	Принцип контекстуальной гибкости
		Принцип этического сопровождения технологий

Ранее уже говорилось о том, что в методологический блок разработанной нами модели входит компетентностный подход. На его преимуществах в плане решения её задач будет сконцентрировано наше внимание.

Анализ результатов современных исследований (О.И. Герасимова [2], Г.С. Вяликова, Ю.Б. Финикова, С.А. Хэкало, М.Б. Костиков [4], М.В. Рудь [5]) позволяет нам с определённой долей уверенности заявить, что компетентностный подход к формированию у будущих учителей начальных классов профессионально-этической культуры предполагает целенаправленное развитие знаний, умений и навыков, связанных с эффективным и безопасным использованием ИКТ для всех субъектов образовательных отношений. Кроме того, его практическая реализация подразумевает повышенное внимание к становлению системы личностных качеств будущего педагога, в том числе этических.

Современное состояние разработки вопросов, связанных с его эффективным применением при обучении студентов направления «Педагогическое образование» (И.А. Болкунов [2], О.И. Герасимова [2], М.В. Рудь [5]), позволяет нам выделить четыре аспекта рассматриваемого подхода и соотнести их с рассмотренными выше концептуальными положениями (табл. 5).

Таблица 5

Аспекты компетентностного подхода, обеспечивающие эффективное развитие у будущих педагогов начальных классов профессионально-этической культуры

Аспекты компетентностного подхода	Особенности их реализации по ходу образовательного процесса	Соответствующие им концептуальные положения
Актуализация этических качеств	Происходит во время работы по таким методам, как тренинг, кейс-стади, метод учебных проектов	Контекстно ориентированное обучение
		Смешанное обучение
Модульное структурирование содержания курсов	Обеспечивает непрерывное целенаправленное развитие этической компетенции как у студентов, так и по окончании педвуза – у практикующих учителей начально школы	Рефлексивное портфолио
		Контекстно ориентированное обучение
		Смешанное обучение
Реализация субъектной образовательной технологии	Осуществляется на интерактивных лекциях, практических занятиях, семинарах, вебинарах и конференциях	Рефлексивное портфолио
		Контекстно ориентированное обучение
Обеспечение преемственности	Достигается за счёт систематичности и последовательности занятий, повышения уровня развиваемых качеств, в также развития у будущих педагогических работников младшей школы рефлексии и осознанного стремления к саморазвитию	Рефлексивное портфолио
		Контекстно ориентированное обучение
		Смешанное обучение

Такие авторы, как И.А. Болкунов [1], М.В. Рудь [5], говорят о том, что в случае корректной реализации перечисленных в табл. 5 аспектов по ходу повседневной практики современного педагогического вуза высока вероятность формирования у его студентов четырёх компетенций, соответствующих задачам, входящим в целевой блок нашей модели. Рассмотрим их (табл. 6).

Таблица 6

Задачи процесса формирования профессионально-этической культуры будущего учителя начальной школы и соответствующие им компетенции, формируемые при реализации учебно-воспитательного процесса, в русле компетентностного подхода

Сформировать понимание будущим учителем его роли как медиатора между технологиями и человечностью	
Наименование компетенции	Краткая характеристика
Ценностно-ориентационная	Предполагает осознание и принятие студентом-педагогом ценности современного общества, уважения прав человека и его основных свобод, необходимости взаимопонимания и дружбы между народами
Развить у студентов педвуза чувства ответственности за цифровую социализацию	
Наименование компетенции	Краткая характеристика
Социально-коммуникативная	Связана с готовностью будущего педагога к налаживанию конструктивного взаимодействия между основными субъектами образовательной деятельности, способность к самореализации в быстро меняющемся мире
Обеспечить становление системы навыков, связанных с эффективным использованием цифровых инструментов при минимизации возможных этических рисков	
Наименование компетенции	Краткая характеристика
Информационно-познавательная	Формирование у обучающегося системы знаний и навыков, необходимых для содействия своим будущим ученикам в деле эффективных и безопасных поиска, критической оценки, обработки и последующего целевого использования учебной и иной необходимой информации

Познакомить учащихся с этическими алгоритмами принятия решений в профессиональной сфере	
Наименование компетенции	Краткая характеристика
Регулятивно-поведенческая	Предусматривает развитие у будущих учителей начальных классов позитивных нравственных установок, готовность следовать общепринятым типам поведения, принятие ответственности за свои действия

Реализация рассматриваемого методического подхода подразумевает соблюдение пяти педагогических условий. Современные авторы (О.И. Герасимова [2], Г.У. Солдатова [3], Г.С Вяликова, Ю.Б. Финикова, С.А. Хэкало, М.Б. Костиков [4]) относят к ним следующие:

– обеспечение преемственности между различными этапами становления профессионально-этических качеств у будущих учителей младшей школы;
– модульное структурирование содержания учебных курсов;
– диалогизация обучения;
– постоянные самоконтроль и самооценка студентов;
– обучение на основе задачной технологии.

На современной стадии своего развития процессы цифровизации системы образования, таким образом, способствуют существенным изменениям в его методологии, инструментальной базе, а равно и структуре педагогической деятельности. Ввиду столь масштабных перемен неудивительно, что ряд метаморфоз претерпевают и профессионально-этические требования к педагогическим работникам, занятым, в том числе, в начальной школе. Современный учитель – это, скорее, проводник, указывающий вверенным ему детям пути к эффективному и безопасному использованию цифрового контента. По ходу его подготовки необходимо преодолеть ситуацию, характеризующуюся тем, что современные ИКТ, существенно упрощая обучение, усложняют этический выбор педагога. С этой проблемой сопряжены ещё две: дилемма цифрового пространства, противоречие между автоматизацией и гуманизацией.

В нашей статье была представлена модель формирования у будущих учителей начальных классов профессионально-этической культуры, каковая, по нашему мнению, способствует снижению негативного влияния данных факторов. Она включает четыре блока: целевой, методологический, процессуально-содержательный и результативный. При этом в методологический блок включён компетентностный подход.

Судя по результатам проведённого исследования, данный подход отличается достаточно высокой эффективностью в плане развития у будущих учителей начальных классов рассматриваемой характеристики. Это, прежде всего, объясняется тем, что его ключевые аспекты позволят с большим успехом реализовывать основные принципы и концептуальные положения, способствующие эффективному воплощению разработанной нами модели. Кроме того, компетенции, формируемые у студентов педвузов по ходу реализации данного методологического подхода, соответствуют основным задачам, перечисленным в её целевом блоке. Эффективное использование компетентностного подхода связано с соблюдением пяти педагогических условий. К ним относятся обеспечение преемственности между различными этапами становления профессионально-этических качеств у будущих учителей младшей школы; модульное структурирование содержания учебных курсов; диалогизация обучения; постоянные самоконтроль и самооценка студентов; обучение на основе задачной технологии.

Библиографический список

1. Болкунов И.А. Цифровизация в образовании: опыт практического применения. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 68-2: 38–41.
2. Герасимова О.И. Цифровой этикет в профессиональной деятельности педагога. Гуманитарные исследования. *Педагогика и психология.* 2022; № 11: 17–25.
3. 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.
4. Вяликова Г.С., Финикова Ю.Б., Хэкало С.А., Костиков М.Б. Технология формирования нравственных ценностей будущего учителя. *Психология и педагогика служебной деятельности.* 2021; № 4: 167–174.
5. Рудь М.В. Характеристика целевого компонента модели системы формирования готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй. *Дидактика математики: проблемы и исследования.* 2023; № 58: 21–28.

References

1. Bolkunov I.A. Cifrovizaciya v obrazovanii: opyt prakticheskogo primeneniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2020; № 68-2: 38-41.
2. Gerasimova O.I. Cifrovoj `etiket v professional'noj deyatel'nosti pedagoga. Gumanitarnye issledovaniya. *Pedagogika i psihologiya.* 2022; № 11: 17-25.
3. Soldatova 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.
4. Vyalikova G.S., Finikova Yu.B., H`ekalo S.A., Kostikov M.B. Tehnologiya formirovaniya nravstvennyh cennostej buduschego uchitelya. *Psihologiya i pedagogika sluzhebnoj deyatel'nosti.* 2021; № 4: 167-174.
5. Rud' M.V. Harakteristika celevogo komponenta modeli sistemy formirovaniya gotovnosti buduschih uchitelej nachal'nyh klassov k social'no-pedagogicheskomu vzaimodejstviyu s sem'ej. *Didaktika matematiki: problemy i issledovaniya.* 2023; № 58: 21-28.

Статья поступила в редакцию 30.10.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-127-129

Manaeva A.R., *Cand. of Sciences (Engineering), Civil Defence Academy of the Ministry of Emergency Situations (Khimki, Russia), E-mail: chem88@yandex.ru*

PRACTICE-ORIENTED KNOWLEDGE IN THE METHODOLOGY OF TEACHING PHYSICAL AND CHEMICAL DISCIPLINES. The article is devoted to the problem of improving the methods of practice-oriented knowledge in the methodology of teaching physical and chemical disciplines. The main objective of the research is to develop methodological techniques for implementing a practice-oriented approach. The following methodological techniques have been developed: an integration case study on determining the volume of air required for combustion and the volume of combustion products; a situational task on the features of evacuation during combustion of substances with different degrees of flame blackness; and an example of conducting a competition in the discipline "Physical and Chemical Fundamentals of Fire Development and Extinguishing" with a statistical analysis of the results. The proposed methodological approaches and an example of competitive and Olympiad activities will be useful in development of educational programs aimed at applying practice-oriented knowledge in the methodology and technology of professional education.

Key words: **methodology, practice-oriented training, physical and chemical disciplines**

А.Р. Манаева*, канд. техн. наук, доц., ФГБВОУ ВО «Академия гражданской защиты МЧС России», г. Химки, E-mail: chem88@yandex.ru*

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЗНАНИЕ В МЕТОДОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКО-ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Статья посвящена проблеме совершенствования методов практико-ориентированного знания в методологии преподавания физико-химических дисциплин. Основная задача исследования – выработка методических приемов для реализации практико-ориентированного подхода. Разработаны методические приемы: интеграционный кейс по определению объема воздуха, необходимого для сгорания вещества, и выделяющийся объем продуктов горения; разбор ситуационной задачи по особенностям эвакуации при горении веществ с разной степенью черноты пламени; представлен пример проведения конкурса по дисциплине «Физико-химические основы развития и тушения пожара» со статистическим анализом результатов. Предложенные методические приемы и пример конкурсно-олимпиадной деятельности будут полезны при разработке учебных программ, направленных на применение практико-ориентированного знания в методологии и технологии профессионального образования.

Ключевые слова: **методология, практико-ориентированное обучение, физико-химические дисциплины**

Актуальность проблемы определяется рядом существенных факторов. Известно, что развитию таких естественных наук, как химия и физика, способствовали потребности практической жизнедеятельности. С древних времен люди накапливали эмпирические сведения о различных физико-химических процессах, применяемых в быту (горение, растворение, брожение и т. п.) [1]. В эпоху постиндустриальной техносферы, при повышении качества жизни и совершенствовании технологических процессов и производств, возникла потребность в методологии преподавания физико-химических дисциплин проводить аналогию реальных процессов и изучаемого материала. Для понимания того, какой объем воздуха потратится при сгорании определенного количества вещества или смеси веществ, сколько при этом выделится токсичных продуктов горения, нужно выработать алгоритм усвоения таких абстрактных понятий и связать с реальной ситуацией, которая может произойти. Например, какой объем воздуха потратится, и какой объём продуктов горения выделится в месте хранения нефтепродукта определенного химического состава в резервуаре определённого диаметра.

Многолетний практический опыт преподавания дисциплин в области горения веществ и материалов показал, что обучающиеся не соотносят понятия «массовая и линейная скорость выгорания вещества», «реакция горения и объем воздуха, необходимый для сгорания и объем продуктов горения». Хотя в одном случае речь идет о параметрах процесса горения, показывающих динамику его развития, а в другом случае речь идет о химизме процесса горения. И проводить логическую связь «вещество – состав – температура горения – скорость горения» не получается [2]. В связи с этим актуальность совершенствования методов практико-ориентированного знания в методологии преподавания физико-химических дисциплин не вызывает сомнений. Таким образом, цель работы состоит в выработке методических приемов для совершенствования практико-ориентированного обучения в рамках преподавания физико-химических дисциплин.

Задачи исследования:

1. Проанализировать принципы методологического обеспечения для практико-ориентированного обучения физико-химическим дисциплинам.
2. Определить роль конкурсно-олимпиадной деятельности как инструмента образовательного процесса в реализации практико-ориентированного обучения.
3. Показать роль таких методик обучения, как интеграционный кейс и разбор ситуационной задачи, в умении применять научные знания в решении профессиональных задач.

Научная новизна работы заключается в том, что при имеющейся неразработанности методологического обеспечения для практико-ориентированного обучения физико-химическим дисциплинам приведены конкретные примеры методических приемов: интеграционный кейс по определению объема воздуха и продуктов сгорания, разбор ситуационной задачи по эвакуации при горении веществ; представлен пример проведения конкурса по дисциплине «Физико-химические основы развития и тушения пожара» со статистическим анализом результатов.

Теоретическая значимость результатов исследования: предложенные методические приемы по совершенствованию практико-ориентированного обучения и пример проведения конкурса по дисциплине «Физико-химические основы развития и тушения пожаров» могут послужить основой для дальнейших исследований и разработки учебных программ, направленных на применение практико-ориентированного знания в методологии и технологии профессионального образования.

Практическая значимость результатов исследования: представленный пример проведения конкурса по физико-химической дисциплине показал эффективность применения конкурсно-олимпиадной деятельности как инструмента образовательного процесса. Подобного рода конкурсы способствуют развитию творческого потенциала обучающихся и приобщают к научно-исследовательской деятельности.

Методы исследования: анализ и обзор научных публикаций, педагогический эксперимент, тестирование, статистический анализ.

Практико-ориентированный вид обучения подразумевает под собой то, что полученные знания тесно сопряжены с будущей профессиональной деятельностью, способствуют достижению уровня научно-технического творчества и приобщают к научно-исследовательской деятельности [3].

В публикации Токарчук О.В. [4] отмечено, что фундаментальность и функциональность знаний также тесно связаны с практико-ориентированным подходом, так как достижение фундаментальности и функциональности знаний – это и есть способность применять полученные знания в будущей профессиональной деятельности.

При этом возникает дилемма достижения функциональности и фундаментальности знаний как цели обучения и неразработанности методологического обеспечения для практико-ориентированного обучения физико-химическим дисциплинам. Обеспечение функциональности знаний требует методологического осмысления и анализа методических приемов для ее формирования. Таким образом, выстроится логический ряд: «фундаментальность образования – функциональность знаний как цель обучения – практико-ориентированное обучение как средство обучения».

Приведем примеры методических приемов, применяемых нами для реализации практико-ориентированного обучения в рамках физико-химических дисциплин.

1. Интеграционный кейс по определению объема воздуха, необходимого для сгорания вещества и объема продуктов горения

Например, горение такого растворителя, как гексан.

$C_6H_{14}+9{,}5O_2+9{,}5*3{,}76N_2=6CO_2+7H_2O+9{,}5*3{,}76N_2$

$$V_в = \frac{\left(n_{O_2}+n_{N_2}\right) * 22{,}4}{n_г * M_г} = \frac{(9{,}5 + 9{,}5 * 3{,}76) * 22{,}4}{86} = 11{,}77\ м^3/кг$$

$$V_{п.г.} = \frac{\left(n_{CO_2}+n_{H_2O}+n_{N_2}\right) * 22{,}4}{n_г * M_г} = \frac{(6 + 7 + 9{,}5 * 3{,}76) * 22{,}4}{86} = 12{,}69\ м^3/кг$$

Определим объем воздуха и продуктов сгорания для 1 мл жидкости:

$m = 0{,}6548 - * 1\ мл = 0{,}6548\ г$

Составим пропорцию для определения объема воздуха:

0,6548 г-х $м^3$

1000 г – 11,77 $м^3$

X = 7,7 л

Составим пропорцию для определения объема продуктов горения:

0,6548 г-х $м^3$

1000 г – 12,69 $м^3$

X = 8,31 л

Значит, для сгорания 1 мл гексана требуется 7,7 л воздуха и выделяется 8,31 л продуктов сгорания. Далее работа по вариантам: разбор горения гептана, бензола, толуола.

При этом идет закрепление понятий таких как «продукты горения органических веществ» (CO_2, H_2O, N_2, воздух в продуктах горения) и формирование междисциплинарных связей с химией и физикой и трансдисциплинарных связей со специальными дисциплинами, такими как «Пожаровзрывозащита», «Медико-биологические основы безопасности», «Мероприятия химической и радиационной защиты».

2. Разбор ситуационной задачи по особенностям эвакуации при горении веществ с разной степенью черноты пламени

Проводим небольшой эксперимент: в фарфоровые чашки наливаем по 1 мл жидких углеводородов (гексан, бензол, толуол) и поочередно поджигаем их, наблюдая характер горения и цвет пламени. Приводим теоретические данные из табл. 1.

Таблица 1

Температура пламени и степень черноты пламени некоторых горючих жидкостей

Жидкость	Температура пламени, °С	Степень черноты
Этанол	1218	0,066
Бензин	1025	0,36
Керосин	990	0,37
Бензол	921	0,7

Затем обучающиеся отвечают на вопросы:

1. Что называют степенью черноты пламени?
2. Каким образом связаны процессы безопасной эвакуации и значения степени черноты пламени? Приведите примеры горения различных видов нефти.

3. Применение конкурсно-олимпиадной деятельности как инструмента образовательного процесса, который имеет творческий и исследовательский характер и прямое отношение к выбранной специальности

Конкурсно-олимпиадная деятельность как форма внеучебной работы является фактором инновации в образовании, так как способствует развитию творческого потенциала обучающихся и приобщает к научно-исследовательской деятельности [5]. Нами был проведен конкурс по дисциплине «Физико-химические основы развития и тушения пожаров» среди курсантов и студентов, в котором приняли участие 76 обучающихся. Задания включали в себя три части: часть А (тестовые задания с одним верным ответом); часть В (вставить пропущенное слово или словосочетание, написать единицу измерения теплофизического параметра) и часть С, требующая развернутый ответ на поставленный вопрос. Каждому заданию присваивался балл в зависимости от уровня сложности, при этом максимально возможный балл составлял 50.

Задания части С состояли из нестандартных экспериментальных задач в области пожарной безопасности, основываясь на знаниях физико-химических процессов горения и тушения пожаров, требующих индивидуального подхода и логического видения предмета.

Пример задания части А. Выберите один правильный ответ из предложенных.

1. Теория цепных реакций горения разработана:

А. Н.Н. Семеновым

Б. Я. Вант-Гоффом

В. Д.И. Менделеевым

Пример задания части В. Напишите единицу измерения теплофизического параметра

1. Удельная пожарная нагрузка измеряется в ...
2. Единица измерения лучистого теплового потока ...

Пример задания части С.

1. Этот газ легче воздуха. Является причиной гибели огромного числа людей, продукт неполного сгорания органических веществ. Опишите механизм воздействия на организм. Определите объем воздуха, необходимого для сгорания 1 кг этого вещества.

Участники проявили творчество и креативность мышления при решении прикладных заданий из различных разделов курса физико-химические основы развития и тушения пожаров. На рис. 1 показана диаграмма распределения баллов обучающимися по результатам конкурса.

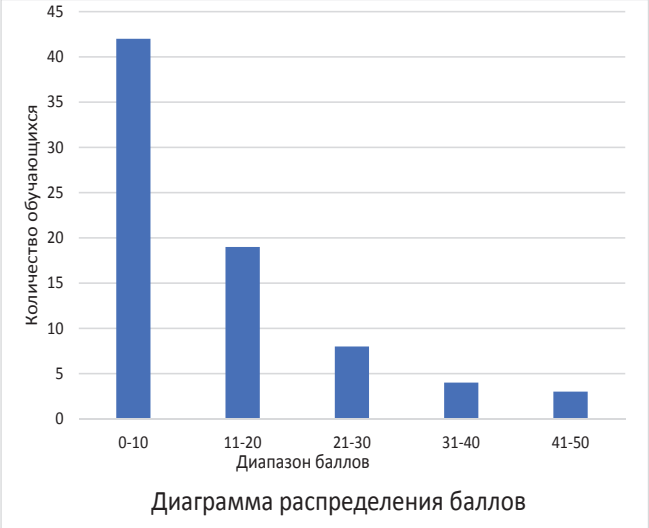


Рис. 1. Диаграмма распределения баллов, набранных обучающимися на конкурсе

Как следует из рис. 1, количество обучающихся, показавших неудовлетворительные результаты (10 и менее баллов), составило 55%. Из 76 участников половину и более баллов набрали 12 участников (16%), победители конкурса набрали более 80% от максимально возможного балла, что свидетельствует о высокой заинтересованности в предмете и уровне знаний. Остальные участники (29%) продемонстрировали промежуточные результаты, ответив правильно от 20 до 50% от заданий. Это свидетельствует о качестве предлагаемых заданий, что они являлись доступными для понимания, но в то же время позволили выявить обучающихся с высоким уровнем знания предмета.

При этом в работе Болвако А.К., Богдан Е.О., Дудчик Г.П. [6] высказывается положительное мнение о применении системы дистанционного обучения при проведении олимпиады по физической химии. Однако при этом снижается объективность оценивания, в связи с чем проведение конкурсно-олимпиадных работ в очном формате представляется нам методологически более верным.

В результате проведенного исследования приходим к следующим выводам:

1. Получены принципы методологического обеспечения для практико-ориентированного обучения физико-химическим дисциплинам: межпредметная интеграция, проблемный характер заданий, применение контекста реальных ситуаций и интеграционных кейсов.

2. Конкурсно-олимпиадная деятельности как инструмент образовательного процесса в реализации практико-ориентированного обучения является фактором инновационного развития образования, мотивируя к научно-исследовательской деятельности и эвристическому поиску в решении практических задач.

3. Такие методические приемы, как интеграционный кейс по определению объема воздуха, необходимого для сгорания вещества и объема продуктов горения, и разбор ситуационной задачи по особенностям эвакуации при горении веществ, с разной степенью черноты пламени показали высокую эффективность в реализации практико-ориентированного подхода. Подобного рода задания обеспечивают формирование связи «физико-химические дисциплины – безопасность жизнедеятельности».

Таким образом, цели и задачи исследования достигнуты. В качестве перспективы дальнейших исследований рассматривается роль практико-ориентированного знания для персонализации образования и построения индивидуальной образовательной траектории в технологических дисциплинах.

Библиографический список

1. Садовничий В.А. О химии и ее преподавании в школе. Доклад на I Всероссийском съезде учителей химии. *Российский химический журнал*. 2011; Т. 55, № 5-6: 5–11.
2. Таубкин И.С. О повышении качества судебных пожарно-технических экспертиз. *Теория и практика судебной экспертизы.* 2019; Т. 14, № 4: 98–116.
3. Токарчук О.В. Практико-ориентированный подход в популяризации географических знаний. *Педагогическая мастерская «MASTER GEO – 2022»:* материалы II Республиканского научно-методического семинара работников средней и высшей школы Республики Беларусь. Минск: Белорусский государственный университет, 2022: 175–176.
4. Васильева П.Д., Скиданова Ю.А., Тулина Н.Ю., Тавхаева С.С. Практико-ориентированное обучение химии как основа формирования функциональности знаний школьников: методологические аспекты и опыт внедрения. *Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова.* Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2024; № 3 (35): 20–30.
5. Куликова В.В., Ковалева Е.А. Конкурсно-олимпиадная деятельность обучающихся вуза. *Научно-педагогическое обозрение*. 2021; № 2 (36): 37–44.
6. Болвако А.К., Богдан Е.О., Дудчик Г.П. Опыт проведения олимпиады по физической химии с использованием системы дистанционного обучения. *Труды БГТУ.* 2016; № 8 (190): 131–135.

References

1. Sadovnichij V.A. O himii i ee prepodavanii v shkole. Doklad na I Vserossijskom s`ezde uchitelej himii. *Rossijskij himicheskij zhurnal.* 2011; T. 55, № 5-6: 5-11.
2. Taubkin I.S. O povyshenii kachestva sudebnyh pozharno-tehnicheskih `ekspertiz. *Teoriya i praktika sudebnoj `ekspertizy.* 2019; T. 14, № 4: 98-116.
3. Tokarchuk O.V. Praktiko-orientirovannyj podhod v populyarizacii geograficheskih znanij. *Pedagogicheskaya masterskaya «MASTER GEO – 2022»:* materialy II Respublikanskogo nauchno-metodicheskogo seminara rabotnikov srednej i vysshej shkoly Respubliki Belarus'. Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj universitet, 2022: 175-176.
4. Vasil'eva P.D., Skidanova Yu.A., Tulina N.Yu., Tavhaeva S.S. Praktiko-orientirovannoe obuchenie himii kak osnova formirovaniya funkcional'nosti znanij shkol'nikov: metodologicheskie aspekty i opyt vnedreniya. *Vestnik Severo-vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya. 2024; № 3 (35): 20-30.
5. Kulikova V.V., Kovaleva E.A. Konkursno-olimpiadnaya deyatel'nost' obuchayuschihsya vuza. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2021; № 2 (36): 37-44.
6. Bolvako A.K., Bogdan E.O., Dudchik G.P. Opyt provedeniya olimpiady po fizicheskoj himii s ispol'zovaniem sistemy distancionnogo obucheniya. *Trudy BGTU.* 2016; № 8 (190): 131-135.

Статья поступила в редакцию 05.11.25

УДК 37.011 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-129-132

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*

TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL SITUATION IN THE EPOCH OF DIGITALIZATION. The article examines some results of a study on transformation of the pedagogical situation amid the rapid development of digital technologies. Digitalization affects all aspects of the educational process, changing traditional methods and forms of teaching as well as the roles of teachers, students, and the structure of the educational environment. The pedagogical situation is seen as a dynamic interaction whose boundaries are defined by the participants, the educational task, conditions, space, and time of its implementation. The study identified key changes: active integration of interactive and multimedia resources, increased motivation and engagement of learners, and diversification of tools and methods in pedagogical activities. The rhythm and structure of pedagogical interaction are changing due to digital communication tools, which expand opportunities for distance and blended learning. The pedagogical situation becomes dynamic, flexible, and adaptive, enabling the individualization of the educational process based on data analytics and artificial intelligence. The conducted research allows for a deeper understanding of these changes and helps adapt pedagogical practices to the current demands of the digital world. There is growing importance placed on developing key 21st-century competencies such as critical thinking, creativity, and digital literacy. The article discusses the challenges of digitalization, including digital inequality and the need for systematic teacher training for new conditions. The conclusions emphasize that the digital transformation of the pedagogical situation is a complex process requiring the formation of a new pedagogical culture that integrates technology and humanistic values, opening broad horizons for the development and improvement of modern education quality.

Key words: **digitalization of education, pedagogical situation, borders, pedagogical culture, transformation**

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*

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

В статье рассматриваются результаты исследования трансформации педагогической ситуации в условиях стремительного развития цифровых технологий. Цифровизация затрагивает все аспекты образовательного процесса, изменяя традиционные методы и формы обучения, а также роль педагога, ученика и структуру образовательного пространства. Педагогическая ситуация рассматривается как динамическое взаимодействие, границы которого определяются по участникам, педагогической задаче, условиям, пространству и времени его осуществления. В ходе исследования выявлены ключевые изменения: активное внедрение интерактивных и мультимедийных ресурсов, повышение мотивации и вовлеченности обучающихся, а также диверсификация инструментов и методов педагогической деятельности. Изменяется ритм и структура педагогического взаимодействия благодаря цифровым средствам связи, расширяющим возможности дистанционного и смешанного обучения. Педагогическая ситуация становится динамичной, гибкой и адаптивной, позволяет индивидуализировать образовательный процесс на основе аналитики данных и искусственного интеллекта. Возрастает значимость развития ключевых компетенций XXI века, таких как критическое мышление, креативность и цифровая грамотность. В статье обсуждаются вызовы цифровизации, включая цифровое неравенство и необходимость системной подготовки педагогов к новым условиям. Выводы подчеркивают, что цифровая трансформация педагогической ситуации представляет собой комплексный процесс, требующий формирования новой педагогической культуры, интегрирующей технологии и гуманистические ценности, открывающий широкие горизонты для развития современного образования и повышения его качества. Проведенное исследование позволяет глубже понять суть происходящих изменений, а также адаптировать педагогические практики к современным запросам цифрового мира.

Ключевые слова: **цифровизация образования, педагогическая ситуация, границы, педагогическая культура, трансформация**

Эпоха цифровизации диктует новые условия и требования к образовательной среде, существенно меняя содержание и формы педагогической деятельности. Внедрение цифровых технологий в образование не только расширяет инструментарий преподавателя, но и трансформирует природу педагогической ситуации в целом. Это связано с изменением ролей всех участников образовательного процесса, перестройкой коммуникации, а также с возникновением новых возможностей и рисков, связанных с цифровым взаимодействием.

Современный образовательный ландшафт характеризуется возрастающей динамичностью и неопределённостью, что предъявляет особые требования к адаптивности педагогических моделей и стратегии управления обучением. Педагогическая ситуация в цифровую эпоху перестаёт быть статичной и линейной – она становится многоуровневой, контекстно зависимой и требует постоянного анализа и переосмысления, что и объясняет актуальность предпринятого исследования. В числе ключевых вызовов – обеспечение баланса между технологическими инновациями и сохранением гуманитарных ценностей образования, развитие цифровой компетентности и критического мышления у учащихся, а также формирование новых видов и сценариев педагогических ситуаций, которые интегрируют цифровые и традиционные формы обучения.

Статья продолжает исследование педагогических ситуаций [1; 2], которые являются объектом исследования. В качестве цели исследования предлагается анализ и выявление ключевых изменений в структуре, содержании и динамике педагогической ситуации под воздействием цифровизации, а также определение последствий этих изменений для участников образовательного процесса и педагогической практики. Задачи исследования включают представление педагогической ситуации как динамического взаимодействия с учетом цифровых преобразований; выявление основных изменений в методах, формах обучения и ролях участников педагогической ситуации, вызванных внедрением цифровых технологий; исследование влияния цифровых средств на структуру педагогического взаимодействия; определение новых возможностей обучения через использование аналитики данных и искусственного интеллекта; рассмотрение вызовов цифровизации в контексте педагогической ситуации.

Научная новизна заключается в том, что в исследовании впервые рассматривается динамическая трансформация педагогической ситуации как комплексного взаимодействия участников, педагогической задачи и условий учебного процесса в условиях цифровизации. Выявлены ключевые характеристики изменений, обоснована необходимость формирования новой педагогической культуры, которая интегрирует технологические инновации и гуманистические ценности. Теоретическая значимость состоит в том, что данное исследование расширяет представления о педагогической ситуации, переосмысливая её через призму цифровых технологий и современного образовательного пространства. Результаты способствуют развитию теории цифровой педагогики и педагогических систем в эпоху цифровой трансформации. Результаты исследования по адаптации педагогических практик к цифровым условиям могут быть использованы на практике для повышения качества образовательного процесса, включая внедрение интерактивных и мультимедийных ресурсов, дистанционного и смешанного обучения.

В целом в статье систематизированы существующие теоретические представления о влияния цифровых технологий на образовательный процесс, выявлены новые характеристики и параметры в контексте педагогической ситуации, а также определены направления дальнейших исследований и практических преобразований в образовательной сфере. Такой анализ позволяет не только глубже понять суть происходящих изменений, но и адаптировать педагогические практики к современным запросам цифрового мира.

Методология исследования трансформации педагогической ситуации в эпоху цифровизации строится на комплексном системном подходе, включающем совокупность методов анализа педагогических процессов, технологий и социальных факторов. Для изучения были использованы следующие основные методологические принципы и методы:

– системно-деятельностный подход: исследование педагогической ситуации как целостной системы, рассматривающей взаимосвязь субъектов (учитель, учащиеся), средств обучения (цифровые технологии) и образовательного контекста, что позволило выявить влияние цифровизации на динамику и структуру педагогического взаимодействия;

– анализ и синтез научной литературы и практического опыта: определение современного состояния вопроса, ключевых понятий и основных направлений цифровой трансформации в образовании;

– анализ практических кейсов: изучение конкретных примеров цифровой трансформации педагогической ситуации, что способствует выявлению эффективных практик и моделей реализации цифровых инициатив;

– интердисциплинарный подход: интеграция знаний из педагогики, информационных технологий, лингвистики, когнитивистики, социологии и психологии, что позволяет всесторонне исследовать трансформацию педагогической ситуации в цифровую эпоху.

Описанная методология обеспечивает всесторонний и глубокий анализ процессов цифровой трансформации педагогической ситуации, опирается на современные научные подходы и фактические данные, что позволит в дальнейшем вырабатывать эффективные рекомендации для практики и управления образовательными изменениями в эпоху цифровизации.

В современных научных исследованиях цифровая трансформация образования рассматривается как комплексное явление, влияющее на все элементы педагогического процесса – цели, содержание, методы, субъектов и результаты обучения [3; 4].

П.Д. Рабинович, К.Е. Заведенский, М.Э. Кушнир, Ю.Е. Храмов и А.Р. Мелик-Парсаданов предложили общую модель цифровой трансформации образования, где подчеркивается не просто внедрение новых технологий, а коренное переосмысление образовательной деятельности и ее дистанцирование от классических форм обучения [5]. Этот подход базируется на системно-деятельностной методологии и подчеркивает необходимость самоорганизации команд проектов цифровой трансформации в образовательных учреждениях.

Важным направлением исследований является мониторинг уровня цифровой трансформации в образовательных организациях. В.В. Свиридова разработала методику оценки степени интеграции цифровых технологий в школы и гимназии, включая создание критериальных показателей и группировок образовательных учреждений [6]. Это позволило повысить точность сравнительного анализа и развитие практических инструментов для оценки уровня цифровизации в региональном разрезе. Результаты исследования подчеркивают, что цифровизация способствует достижению более высоких образовательных результатов через интеграцию современных технологий в учебный процесс.

Другие исследования акцентируют внимание на педагогических, социальных и психологических [7; 8; 9] изменениях, связанных с цифровизацией. Например, в работе А.Н. Исаевой подчеркивается необходимость повышения цифровых компетенций учителей и создание учебных материалов с использованием искусственного интеллекта и машинного обучения, что способствует развитию персонализированного обучения и универсальной идентификации обучающихся [10]. Также отмечается, что цифровая трансформация расширяет доступ к образованию и меняет содержание учебных программ, особенно за счет внедрения ИИ, который способен снижать уровень детализации задач и ускорять процесс обработки информации.

В зарубежной литературе отдельное внимание уделено трансформации управления в высшем образовании [11], а в российском контексте чаще исследуется именно социально-этический аспект цифровой трансформации высшего образования [12; 13]. Анализ показал, что цифровизация ведет к переходу от классических моделей к новым, интегрированным в цифровое общество, что

влечет за собой ряд этических дилемм и новых вызовов для образовательной системы [14]. Наряду с этим изучаются преимущества и ограничения использования цифровых технологий в вузах, включая их влияние на качество образования и проектирование образовательных программ [15].

Таким образом, современные исследования подчеркивают многогранность и сложность трансформации образования в эпоху цифровизации. Однако на современном этапе педагогическая ситуация не попадала в ракурс исследовательского внимания в связи с цифровизацией. Для полноценного исследования трансформации педагогической ситуации необходимо объединить методы системного анализа, мониторинга, педагогической технологии и социальной философии, создать целостное понимание процесса и предложить модели, которые помогут образовательным учреждениям адаптироваться к новым реалиям цифрового общества. Проведенный литературный обзор отражает основные тенденции и направления научной мысли по данной проблеме и может служить отправной точкой для дальнейших теоретических и практических разработок в области цифровой трансформации именно педагогической ситуации.

В условиях стремительного развития цифровых технологий педагогическая ситуация претерпевает существенные изменения, затрагивающие все аспекты образовательного процесса. Традиционные методы и формы обучения трансформируются под влиянием новых цифровых инструментов, меняется роль учителя и обучающегося, а также структура образовательного пространства.

В предыдущих авторских исследованиях было предложено определение педагогической ситуации как «процесса педагогического взаимодействия субъектов педагогической деятельности (образовательного процесса), в рамках которого решается единичная педагогическая задача по трансляции единицы, кванта культуры, в специально организованных педагогических условиях и пространственно-временном континууме» [1, с. 70]. Отсюда границы педагогической ситуации были определены по участникам (педагогам и ученикам), их взаимодействию, конкретной педагогической задаче, условиям, времени и пространства осуществления ситуации [2].

Проведенное исследование позволило проследить трансформацию предложенных ранее границ традиционной педагогической ситуации и получить следующие результаты трансформации:

1) цифровизация способствует активному внедрению интерактивных и мультимедийных ресурсов, которые обогащают педагогическую ситуацию, повышая мотивацию и вовлечённость обучающихся, что ведет к трансформации учащихся. Меняется и сам педагог, который в условиях цифровизации вынужден расширять и диверсифицировать инструменты обучения, изменять способы передачи и усвоения знаний. Традиционные учебники дополняются и во многих случаях заменяются электронными образовательными ресурсами, которые включают интерактивные уроки, видеоматериалы, симуляции и игры. Эти ресурсы формируют новый сценарий педагогической ситуации, где обучение становится более наглядным и интерактивным, улучшается усвоение материала;

2) изменяется ритм и структура педагогического взаимодействия между участниками педагогического процесса. Цифровые средства связи позволяют реализовать дистанционное и смешанное обучение, что расширяет возможности образования, делая его более доступным и гибким. Онлайн-платформы и мессенджеры обеспечивают мгновенную обратную связь, а значит, встраивают педагогическую рефлексию непосредственно в ситуацию, что способствует оперативному решению учебных и воспитательных задач и поддерживает постоянный контакт между педагогом и учениками;

3) педагогическая ситуация приобретает уникальный динамический характер, поскольку образовательные взаимодействия и воздействия происходят в разных временных и пространственных контекстах. Кроме того, дистанционное обучение позволило разрушить географические границы, сделав образование доступным для широких социальных групп и обеспечив возможность для индивидуального графика занятий. Можно сказать, что педагогическая ситуация становится более гибкой, открытой и адаптивной к потребностям современного ученика;

4) в цифровую эпоху возрастает значение индивидуализации образовательного процесса. Аналитика данных и искусственный интеллект могут подстраиваться под индивидуальные особенности и уровень знаний каждого обучающегося. Это помогает создавать персонализированные траектории обучения, увеличивая эффективность усвоения материала и снижая уровень стресса при обучении. Педагог перестаёт быть лишь передатчиком знаний, становясь фасилитатором, помощником и консультантом, что требует от него освоения новых цифровых компетенций и педагогических стратегий;

5) наконец, цифровизация стимулирует развитие у обучающихся ключевых компетенций XXI века: критического мышления, креативности, умения работать в команде и навыков цифровой грамотности. Педагогическая ситуация смещается от передачи готовых знаний к модели, ориентированной на развитие метапредметных навыков, необходимых для успешной социализации и профессиональной деятельности, поддержке самостоятельного поиска, критического анализа, исследовательской работы и коллаборации учеников. Кроме того, цифровизация способствует разнообразию сценариев педагогических ситуаций за счет внедрения проектной и исследовательской деятельности с использованием цифровых технологий. Учащиеся получают возможность самостоятельно решать практические задачи, используя современные инструменты, что стимулирует развитие самостоятельности и ответственности.

Таким образом, трансформация педагогической ситуации в эпоху цифровизации представляет собой комплексный процесс, направленный на повышение качества образования и формирование новых образовательных парадигм, способных отвечать вызовам современности и готовить обучающихся к жизни в цифровом обществе.

Цифровизация сегодня становится не просто технической новацией, а мощным катализатором переосмысления роли педагога, обучающегося и самой организации обучения. Можно утверждать, что педагогическая ситуация становится в целом более деятельностной и развивающей.

Однако, несмотря на очевидные преимущества, трансформация педагогической ситуации в эпоху цифровизации сопряжена и с определенными вызовами. Неравномерность доступа к цифровым ресурсам создает цифровое неравенство, что требует особого внимания со стороны образовательных систем и власти. Также, на наш взгляд, необходима системная подготовка педагогов к работе в новых условиях, развитие их цифровых компетенций и методической поддержки. Многие другие вопросы, касающиеся новых подходов к образовательной практике, также требуют тщательного внимания и анализа.

В целом цифровизация кардинально меняет педагогическую ситуацию, вводя новые формы, методы и средства обучения. В результате исследования мы выяснили, что новые информационно-коммуникационные технологии влияют не только на средства и методы обучения, но и на структуры взаимодействия участников образовательного процесса, а также на характер и содержание педагогической деятельности. Введение цифровых ресурсов расширяет возможности индивидуализации обучения и формирует новые вызовы для педагогов, требующие переосмысления традиционных подходов к организации и анализу педагогической ситуации.

Эти преобразования диктуют необходимость адаптации всех участников образовательного процесса и формирования новой педагогической культуры, способной интегрировать технологии с гуманистическими ценностями образования. Таким образом, трансформация педагогической ситуации – это не только техническое нововведение, но и вызов современному образованию, который открывает широкие горизонты для качественного изменения и развития образовательной практики.

Библиографический список

1. Доброва В.В. Сюжетная структура педагогической ситуации. *Вестник Самарского государственного технического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024; Т. 21, № 2: 65–74. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2024.2.5
2. Доброва В.В. Boundaries of a pedagogical situation. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 4 (113): 81–84. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-81-84
3. Буданцев Д.В. Цифровизация в сфере образования. *Молодой ученый*. 2020; № 27: 120–127.
4. Haleem A., Javaid M., Qadri M.A., Suman R. Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustain. Oper. Comput.* 2022; Vol. 3: 275–285. DOI: 10.1016/j.susoc.2022.05.004
5. Рабинович П.Д., Заведенский К.Е., Кушнир М.Э., Храмов Ю.Е., Мелик-Парсаданов А.Р. Цифровая трансформация образования: от изменения средств к развитию деятельности. *Информатика и образование*. 2020; № 5: 4–14. Available at: https://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-5-4-14
6. Свиридова В.В. Мониторинг уровня цифровой трансформации образования: показатели и технологии. *Открытое образование*. 2022; № 26 (3): 17–26. Available at: https://doi.org/10.21686/1818-4243-2022-3-17-26
7. Mukul E., Büyüközkan G. Digital transformation in education: A systematic review of education 4.0. *Technological Forecasting and Social Change*. 2023; Vol. 194: 122664. Available at: https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122664
8. Добринская Д.Г. Что такое цифровое общество. *Социология науки и технологий*. 2021; Т. 12, № 2: 112–129. DOI: 10.24412/2079-0910-2021-2-112-129
9. Божович Е.Д. Цифровая трансформация образования: психодидактические и технологические аспекты. *Мир психологии*. 2023; № 1 (112): 52–75. DOI: 10.51944/20738528_2023_1_52
10. Исаева А.Н. «Бестелесность» личности в условиях виртуальной культуры. *Психология: журнал Высшей школы экономики*. 2021; Т. 18, № 3: 491–505.
11. Benavides L.M.C., Arias J.A.T., Serna M.D.A., Bedoya J.W.B., Burgos D. Digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. *Sensors*. 2020; Vol. 20, № 11: 1–22. DOI: 10.3390/s20113291
12. Гончарова В.Г. Об этике в дистанционном образовании: вызовы и задачи. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021; № 6-4 (108): 69–72. DOI: 10.23670/IRJ.2021.108.6.109
13. Грязнов С.А. Образование и цифровая этика новой эпохи. *Инновации в образовании*. 2021; № 2: 88–95.
14. Валеева Г.В. Цифровая трансформация высшего образования: социально-философский анализ. *Гуманитарные и социальные науки*. 2023; Т. 97, № 2: 7–12. DOI: 10.18522/2070-1403-2023-97-2-7-12

15. Гравшина И.Н. Цифровая трансформация как тренд развития высшего образования. *Образовательные ресурсы и технологии*. 2022; № 3 (40): 15–20. DOI: 10.21777/2500-2112-2022-3-15-20

References

1. Dobrova V.V. Syuzhetnaya struktura pedagogicheskoj situacii. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta.* Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2024; T. 21, № 2: 65-74. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2024.2.5
2. Dobrova V.V. Boundaries of a pedagogical situation. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 4 (113): 81-84. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-81-84
3. Budancev D.V. Cifrovizaciya v sfere obrazovaniya. *Molodoj uchenyj*. 2020; № 27: 120-127.
4. Haleem A., Javaid M., Qadri M.A., Suman R. Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustain. Oper. Comput.* 2022; Vol. 3: 275-285. DOI: 10.1016/j.susoc.2022.05.004
5. Rabinovich P.D., Zavedenskij K.E., Kushnir M.`E., Hramov Yu.E., Melik-Parsadanov A.R. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: ot izmeneniya sredstv k razvitiyu deyatel'nosti. *Informatika i obrazovanie*. 2020; № 5: 4-14. Available at: https://doi.org/10.32517/0234-0453-2020-35-5-4-14
6. Sviridova V.V. Monitoring urovnya cifrovoj transformacii obrazovaniya: pokazateli i tehnologii. *Otkrytoe obrazovanie*. 2022; № 26 (3): 17-26. Available at: https://doi.org/10.21686/1818-4243-2022-3-17-26
7. Mukul E., Büyüközkan G. Digital transformation in education: A systematic review of education 4.0. *Technological Forecasting and Social Change*. 2023; Vol. 194: 122664. Available at: https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122664
8. Dobrinskaya D.G. Chto takoe cifrovoe obschestvo. *Sociologiya nauki i tehnologij*. 2021; T. 12, № 2: 112-129. DOI: 10.24412/2079-0910-2021-2-112-129
9. Bozhovich E.D. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: psihodidakticheskie i tehnologicheskie aspekty. *Mir psihologii*. 2023; № 1 (112): 52-75. DOI: 10.51944/20738528_2023_1_52
10. Isaeva A.N. «Bestelesnost'» lichnosti v usloviyah virtual'noj kul'tury. *Psihologiya: zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki*. 2021; T. 18, № 3: 491-505.
11. Benavides L.M.C., Arias J.A.T., Serna M.D.A., Bedoya J.W.B., Burgos D. Digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. *Sensors.* 2020; Vol. 20, № 11: 1-22. DOI: 10.3390/s20113291
12. Goncharova V.G. Ob `etike v distancionnom obrazovanii: vyzovy i zadachi. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2021; № 6-4 (108): 69-72. DOI: 10.23670/IRJ.2021.108.6.109
13. Gryaznov S.A. Obrazovanie i cifrovaya `etika novoj `epohi. *Innovacii v obrazovanii*. 2021; № 2: 88-95.
14. Valeeva G.V. Cifrovaya transformaciya vysshego obrazovaniya: social'no-filosofskij analiz. *Gumanitarnye i social'nye nauki.* 2023; T. 97, № 2: 7-12. DOI: 10.18522/2070-1403-2023-97-2-7-12
15. Gravshina I.N. Cifrovaya transformaciya kak trend razvitiya vysshego obrazovaniya. *Obrazovatel'nye resursy i tehnologii.* 2022; № 3 (40): 15-20. DOI: 10.21777/2500-2112-2022-3-15-20

Статья поступила в редакцию 17.11.25

УДК 378.046.5:75 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-132-135

Zubrilin K.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Dean of the Art and Graphics Faculty, Institute of Fine Arts, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: kzubrilin@mail.ru*

FEATURES OF INTEGRATED TRAINING OF VISUAL ARTS TEACHERS IN THE 3+1 FORMAT WITHIN RUSSIAN–CHINESE EDUCATIONAL COLLABORATION. The article explores the pressing issue of strengthening international cooperation in education, where joint educational programs (JEPs) aimed at training teachers capable of working effectively in a multicultural environment are particularly important. One promising area is the integration of Russian academic and Chinese artistic traditions in the training of fine arts teachers. The article aims to identify the specific features of the integrated training of future art teachers within the framework of the Russian-Chinese joint educational program based on the 3+1 model and to analyze its effectiveness based on ten years of empirical experience (2015–2025). The article utilizes a comprehensive methodological approach, including theoretical exploration, project-based forecasting, implementation, and evaluation. The methods employed include systems analysis, comparative research, pedagogical experimentation, monitoring of educational outcomes, as well as a qualitative analysis of final qualification theses and employment data. A pilot study of the 3+1 model at Moscow State Pedagogical University (MSPU) and Sichuan Normal University (SPU), described in the article, demonstrated the format's high effectiveness: over ten years, over 400 students were trained, 134 of whom successfully completed their studies and received dual degrees. Key components of successful integration are identified: curricular synchronization, bilingual instruction, academic supervision of final qualifying work by MSPU faculty, and intercultural adaptation through extracurricular activities. It is shown that the 3+1 model fosters not only artistic mastery and methodological competence but also intercultural literacy, as evidenced by the increase in the number of graduates entering master's programs (up to 70% by 2025). The author notes that the joint 3+1 program represents a sustainable and scalable model of integrated training, combining legal rigor, scientifically grounded content, and a practice-oriented focus. It is shaping a new generation of art educators prepared for the challenges of the 21st century and can serve as a model for similar programs in other countries.

Key words: **joint educational programs, integrated teacher training, visual arts teachers, 3+1 model, Russian-Chinese educational collaboration, intercultural competence, academic mobility, art education, dual degree, teaching practicum**

К.М. Зубрилин*, канд. пед. наук, доц., декан художественно-графического факультета, Институт изящных искусств, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: kzubrilin@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ФОРМАТЕ 3+1 В РОССИЙСКО-КИТАЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СОТРУДНИЧЕСТВЕ

Статья посвящена актуальной проблеме усиления международного взаимодействия в сфере образования, где особую значимость приобретают совместные образовательные программы (СОП), направленные на подготовку педагогов, способных эффективно работать в поликультурной среде. Одним из перспективных направлений является интеграция российской академической и китайской художественных традиций в подготовке учителей изобразительного искусства. Цель статьи состоит в выявлении особенности интегрированной подготовки будущих педагогов-художников в рамках российско-китайской совместной образовательной программы по модели 3+1 и проанализировать её эффективность на основе десятилетнего эмпирического опыта (2015–2025 гг.). В статье использован комплексный методологический подход, включающий теоретико-поисковый, проектно-прогностический, внедренческий и оценочный этапы. Применены методы системного анализа, сравнительного исследования, педагогического эксперимента, мониторинга образовательных результатов, а также качественного анализа выпускных квалификационных работ и данных трудоустройства. Экспериментальная апробация модели 3+1 на базе Московского педагогического государственного университета (МПГУ) и Сычуаньского педагогического университета (СПУ), описанная в статье, показала высокую эффективность формата: за десять лет подготовлено более 400 студентов, из них 134 выпускника успешно завершили обучение и получили двойные дипломы. Выявлены ключевые компоненты успешной интеграции: синхронизация учебных планов, двуязычное обучение, научное руководство ВКР преподавателями МПГУ, межкультурная адаптация через внеучебную деятельность. Показано, что модель 3+1 способствует формированию не только художественного мастерства и методической компетентности, но и межкультурной грамотности, что подтверждается ростом числа выпускников, поступающих в магистратуру (до 70% в 2025 г.). Автор отмечает, что совместная программа 3+1 представляет собой устойчивую и масштабируемую модель интегрированной подготовки, сочетающую юридическую строгость, научно обоснованное содержание и практико-ориентированную направленность. Она формирует новое поколение педагогов-художников, готовых к вызовам XXI века, и может служить эталоном для аналогичных программ в других странах.

Ключевые слова: **совместные образовательные программы, интегрированная подготовка, учителя изобразительного искусства, модель 3+1, российско-китайское сотрудничество, межкультурная компетентность, академическая мобильность, художественное образование, двойной диплом, педагогическая практика**

Современное художественно-педагогическое образование сталкивается с необходимостью адаптации к вызовам глобализации, цифровизации и мультикультурности. В этих условиях международное сотрудничество выступает не просто дополнительной опцией, а стратегическим направлением развития высшего педагогического образования. Особенно актуальным это становится в контексте российско-китайских отношений, где усиливается взаимный интерес к культурному и образовательному обмену [1].

Одним из наиболее успешных форматов такого сотрудничества являются совместные образовательные программы (СОП), реализуемые по модели 3+1 – три года обучения в Китае и один год в России. Эта модель позволяет глубоко интегрировать национальные художественные традиции и сформировать у студентов поликультурную компетентность, необходимую для работы в современной образовательной среде [2].

Несмотря на растущее количество СОП, остаётся недостаточно исследований, посвящённых именно особенностям интегрированной подготовки учителей изобразительного искусства в российско-китайском контексте. Особенно мало внимания уделяется эмпирической оценке эффективности таких программ на основе долгосрочного мониторинга.

Цель исследования: выявление и анализ особенностей интегрированной подготовки будущих учителей изобразительного искусства в рамках российско-китайской совместной образовательной программы по модели «3+1» и оценка её эффективности на основе десятилетнего (2015–2025 гг.) эмпирического опыта.

Объект исследования – процесс интегрированной подготовки учителей изобразительного искусства в условиях российско-китайского образовательного сотрудничества.

Задачи исследования:

1. Проанализировать структуру и содержание совместной образовательной программы по модели «3+1».

2. Оценить эффективность применяемых методик преподавания и уровень сформированности профессиональных компетенций у студентов.

3. Исследовать влияние языкового и культурного барьера на академическую адаптацию китайских студентов в российской образовательной среде.

4. Проанализировать результаты выпускников: качество выпускных квалификационных работ, уровень трудоустройства, динамику поступления в магистратуру и профессиональную траекторию.

Научная новизна исследования: впервые на основе десятилетнего эмпирического мониторинга (2015–2025 гг.) системно проанализирована модель интегрированной подготовки учителей изобразительного искусства в российско-китайском формате «3+1», выявлены её ключевые структурные и содержательные компоненты, обеспечивающие успешную академическую и межкультурную интеграцию. Установлено, что синхронизация учебных планов, двуязычное обучение, научное руководство ВКР преподавателями МПГУ и насыщенная внеучебная культурная среда являются детерминантами высокой эффективности программы.

Теоретическая значимость исследования: результаты исследования вносят вклад в развитие теории международного педагогического сотрудничества, теории интегрированного художественно-педагогического образования и концепции поликультурной компетентности будущего педагога. Обоснована модель синтеза российской академической и китайской художественно-философской традиций как основы формирования нового типа педагога-художника, способного к межкультурному диалогу и сохранению национально-культурной идентичности.

Практическая значимость исследования: разработанная и апробированная модель 3+1 может быть тиражирована в других российских и зарубежных вузах при создании совместных программ подготовки педагогов в области искусства. Полученные данные используются в учебном процессе Московского педагогического государственного университета и Сычуаньского педагогического университета для совершенствования методического сопровождения, организации педагогической практики и научного руководства ВКР. Результаты также могут быть учтены при разработке государственных стандартов международных образовательных программ и стратегий экспорта российского образования.

В процессе проведения исследования были использованы следующие методы: системный анализ нормативных, учебно-методических и программных документов; сравнительный анализ российской и китайской художественно-педагогических традиций; педагогический эксперимент, включающий теоретико-поисковый, проектно-прогностический, внедренческий и оценочный этапы; педагогическое наблюдение и мониторинг учебного процесса; качественный анализ выпускных квалификационных работ и результатов демонстрационных экзаменов; сбор и статистическая обработка данных о трудоустройстве, поступлении выпускников в магистратуру и их профессиональной траектории; а также анализ внеучебной и культурно-просветительской деятельности как ключевых факторов межкультурной адаптации студентов.

Основная проблема заключается в отсутствии устойчивых, научно обоснованных моделей интеграции двух художественно-педагогических систем, отличающихся как методологически, так и культурно-исторически. Российская традиция делает акцент на академической школе рисунка и живописи, в то время как китайская система опирается на философско-эстетические основы, включая традиционную живопись «гохуа» [3].

В отечественной и китайской науке проблематика совместных программ активно разрабатывается. Так, Зубрилин К.М. и Раздобарина Л.А. подчёркивают необходимость синтеза российской академической и китайской художественной традиций как основы формирования поликультурно-компетентного педагога [4]. Ло Ваньци анализирует организационно-педагогические условия реализации СОП и подчёркивает роль двустороннего управления и языковой подготовки [5]. Аманжолов С.А. и Бай Х. отмечают, что качество начальной подготовки в китайских вузах напрямую влияет на успешность интеграции студентов в российскую образовательную среду [6].

Однако большинство исследований носят теоретический характер. Эмпирические данные, особенно по результатам десятилетнего внедрения модели 3+1, остаются фрагментарными. Таким образом, существует потребность в системном анализе практического опыта реализации интегрированной подготовки, включая оценку образовательных результатов, трудоустройства выпускников и их профессиональной адаптации.

Целью исследования является выявление и анализ особенностей интегрированной подготовки учителей изобразительного искусства в рамках российско-китайской совместной образовательной программы по модели 3+1.

Для достижения цели были реализованы следующие задачи:

– проанализирована структура и содержание программы;

– оценена эффективность методик преподавания и уровня сформированности профессиональных компетенций;

– исследовано влияние языкового и культурного барьера на академическую адаптацию;

– проанализированы результаты выпускников (защита ВКР, трудоустройство, поступление в магистратуру).

Методологическую основу исследования составил многоэтапный педагогический эксперимент, проведённый в 2017–2025 гг. на базе МПГУ и СПУ. Методы включали:

– системный и сравнительный анализ нормативных и учебно-методических документов;

– педагогическое наблюдение и мониторинг учебного процесса;

– анализ ВКР и результатов демонстрационных экзаменов;

– сбор и статистическая обработка данных о трудоустройстве и академической траектории выпускников.

Модель 3+1 предполагает чёткое распределение функций между партнёрами и поэтапное формирование профессиональной компетентности будущего педагога-художника. Первые три года обучения проходят в Сычуаньском педагогическом университете (СПУ), где студенты осваивают фундаментальные дисциплины: рисунок, живопись, композицию, историю искусств, а также интенсивно изучают русский язык как основу будущей академической и профессиональной коммуникации. На этом этапе особое внимание уделяется формированию художественной грамоты, развитию композиционного и цветового мышления, а также культурной адаптации к будущему погружению в российскую образовательную среду.

Важной особенностью реализации программы на китайской территории является привлечение трёх категорий преподавателей, что обеспечивает преемственность и глубину интеграции двух педагогических традиций:

1. Штатные преподаватели СПУ, обладающие высокой квалификацией в области традиционной китайской живописи «гохуа», современного искусства и педагогики.

2. Преподаватели МПГУ, направленные в СПУ: с 2021 года в рамках программы регулярно работают семь российских художников-педагогов по живописи и один преподаватель – носитель русского языка, что позволяет обеспечить раннее погружение студентов в академическую методику российской школы и ускорить языковую адаптацию.

3. На четвёртом курсе студенты переезжают в Москву и продолжают обучение в Московском педагогическом государственном университете (МПГУ), где к ним подключаются штатные преподаватели художественно-графического факультета Института изящных искусств. Именно они реализуют как теоретические, так и практические занятия по академической живописи, цветоведению, композиции, методике преподавания изобразительного искусства и организуют педагогическую практику в московских школах. Особое значение на этом этапе приобретает научное руководство выпускной квалификационной работой (ВКР): каждый студент получает персонального руководителя – преподавателя МПГУ с учёной степенью кандидата или доктора педагогических наук, что гарантирует высокий уровень исследовательской и творческой составляющей дипломного проекта [7; 8]. Темы ВКР согласовываются с обеих сторон и зачастую отражают синтез российских и китайских художественных, философских и педагогических традиций.

Не менее важной, чем аудиторная работа, является внеучебная деятельность, которая становится мощным инструментом межкультурной интеграции и художественного воспитания. Каждую неделю в свободное от занятий время для студентов организуются посещения выставок, музеев, театров, балетных и оперных спектаклей, а также тематические экскурсии по историческим и культурным местам Москвы и Подмосковья. Такое глубокое погружение в российскую культуру не только расширяет эстетический кругозор, но и формирует у студентов целостное понимание национального художественного кода, развивает эмоционально-образное восприятие и способствует становлению педагога как носителя культурной памяти. Как отмечают Катханова Ю.Ф. и Раздобарина Л.А., именно

Таблица 1

Результаты выпускников совместной образовательной программы (2017–2024 гг.)

Год поступления	Год выпуска	Общее кол-во выпускников	Поступление в магистратуру	Трудоустройство	Ключевые достижения
2017	2021	37	32%	68%	Первый выпуск, подтвердивший работоспособность модели
2018	2022	47	47%	47%	Баланс между академическим и профессиональным продолжением
2019	2023	50	54%	46%	Рост интереса к дальнейшему образованию
2020	2024	52	60%	50%	Значительный рост поступления в магистратуру
2021	2025	33	65%	55%	Высокий интерес к научной карьере
2022	2026 (ожид.)	20			

эта составляющая обеспечивает значимый прирост не только профессиональных, но и мировоззренческих качеств будущих учителей изобразительного искусства [9; 11].

Организационная структура программы 3+1 выстроена как **многоуровневая, гибкая и культурно насыщенная система**, в которой гармонично сочетаются академическая строгость, методическая преемственность и живое межкультурное взаимодействие.

За десять лет реализации программы было принято шесть наборов студентов (более 400 человек), 134 из которых уже получили двойные дипломы. Анализ результатов (см. табл. 1) показывает устойчивый рост числа выпускников, поступающих в магистратуру: с 32% в 2021 г. до 70% в 2025 г. Это свидетельствует о высоком уровне научно-исследовательской подготовки и интересе к академической карьере.

Высокий процент трудоустройства (от 46% до 68%) подтверждает практическую направленность программы и её соответствие потребностям рынка труда в обеих странах.

Ключевым фактором успеха является не только академическая, но и культурная интеграция. Студенты активно участвуют в посещении выставок, театров, музеев, мастер-классов, что способствует формированию художественного вкуса и глубокого понимания российской традиции [9]. Исследования Валеевой Р.С. подтверждают, что такие формы внеучебной деятельности играют решающую роль в развитии межкультурной коммуникативной компетентности [10].

Студенты программы неоднократно становились лауреатами международных конкурсов. Например, работа Чжан Юньцзя получила серебряную награду на Международной художественной премии Андерсена (2022), а картины Лю Илиня и Чэнь Юйи были отмечены на выставках в Москве [11]. Эти достижения подтверждают эффективность интегрированной модели, сочетающей техническое мастерство, творческую свободу и межкультурный диалог.

Интегрированная подготовка учителей изобразительного искусства в формате 3+1, реализуемая в рамках российско-китайского образовательного партнёрства, представляет собой не просто успешный опыт международного сотрудничества, но и стратегически значимый вклад в укрепление культурно-образовательного суверенитета России в условиях глобальных вызовов. Эта модель, проверенная десятилетним эмпирическим опытом, демонстрирует высокую устойчивость, научную обоснованность и практическую эффективность, формируя новое поколение педагогов-художников, способных действовать в поликультурной среде, сохраняя при этом глубокую приверженность отечественным художественно-педагогическим традициям.

Особую роль в реализации и методологическом обеспечении данного проекта играет художественно-графический факультет Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета – исторически сложившийся центр академической школы рисунка и живописи, научной мысли и педагогического новаторства. Именно на базе ХГФ ИИИ МПГУ осуществляется завершающий, интеграционный этап обучения, где китайские студенты получают возможность полного погружения в российскую образовательную и культурную среду. Факультет обеспечивает высокий уровень методического сопровождения, научного руководства выпускными квалификационными работами и организации педагогической практики, опираясь на наследие таких выдающихся педагогов, как Н.Н. Ростовцев, и современные разработки профессорско-преподавательского состава во главе с Л.Г. Медведевым, К.М. Зубрилиным, Н.М. Сокольниковой и В.А. Шишкиной. Благодаря этому формируется уникальная образовательная экосистема, сочетающая строгость академической дисциплины, творческую свободу и межкультурный диалог.

Проект 3+1 выходит за рамки чисто образовательной инициативы: он укрепляет мягкие дипломатические связи между Россией и Китаем, способствует устойчивому росту престижа российского художественного образования за рубежом и создаёт основу для формирования китайско-российского образовательного бренда в сфере педагогики искусства. В условиях стремления к диверсификации международных партнёрств и расширения евразийского образовательного пространства подобные программы приобретают особую актуальность как инструмент экспорта качественного российского образования и укрепления культурного влияния. Успешный опыт ХГФ ИИИ МПГУ может и должен стать методологическим ориентиром для других вузов, стремящихся к глубокой, содержательной и взаимовыгодной интеграции в международное образовательное сообщество.

Библиографический список

1. Зубрилин К.М., Раздобарина Л.А. Интеграционный потенциал совместных образовательных программ для подготовки учителей изобразительного искусства России и Китая. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022. № 74-3: 99–101.
2. Ло В. *Организационно-педагогические условия реализации российско-китайских образовательных программ подготовки педагогов*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва: МПГУ, 2022.
3. Аманжолов С.А., Бай Х. Теоретические и методические основы преподавания изобразительного искусства в китайских средних школах. *Современные информационные технологии в образовании, науке и промышленности.* 2024: 5–7.
4. Зубрилин К.М., Раздобарина Л.А. Специфика методики обучения академической живописи студентов Института искусств Сычуаньского педагогического университета. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2021; № 1 (90): 158–162.
5. Ло В., Болотова Е.Л. Локальное регулирование российско-китайских совместных образовательных программ. *Современное социально-гуманитарное образование: векторы развития в год науки и технологий*. Москва: МПГУ, 2021: 108–116.
6. Аманжолов С.А., Бай Х. Современные проблемы преподавания изобразительного искусства в китайских вузах. *Современные информационные технологии в образовании, науке и промышленности*. 2024: 5–7.
7. Сокольникова Н.М. *Методика преподавания изобразительного искусства*. Москва: Академия, 2017.
8. Шишкина В.А. *Педагогическое сопровождение личностно-профессионального становления будущих учителей изобразительного искусства*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва: МПГУ, 2006.
9. Катханова Ю.Ф. Влияние цифровых технологий на искусство. *Преподаватель XXI век*. 2024; № 2-1: 222–231.
10. Валеева Р.С. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности как условие успешной реализации академической мобильности. *Проблемы современного педагогического образования*. 2017; № 56-10: 38–44.
11. Раздобарина Л.А., Зубрилин К.М. *Воспитательный потенциал художественно-графического факультета: от классических основ к современным стратегиям*. Москва: Перспектива, 2024.

References

1. Zubrilin K.M., Razdobarina L.A. Integracionnyj potencial sovmestnyh obrazovatel'nyh programm dlya podgotovki uchitelej izobrazitel'nogo iskusstva Rossii i Kitaya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022. № 74-3: 99-101.
2. Lo V. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya realizacii rossijsko-kitajskih obrazovatel'nyh programm podgotovki pedagogov*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva: MPGU, 2022.
3. Amanzholov S.A., Baj H. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva v kitajskih srednih shkolah. *Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovanii, nauke i promyshlennosti*. 2024: 5-7.
4. Zubrilin K.M., Razdobarina L.A. Specifika metodiki obucheniya akademicheskoj zhivopisi studentov Instituta iskusstv Sychuan'skogo pedagogicheskogo universiteta. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 1 (90): 158-162.
5. Lo V., Bolotova E.L. Lokal'noe regulirovanie rossijsko-kitajskih sovmestnyh obrazovatel'nyh programm. *Sovremennoe social'no-gumanitarnoe obrazovanie: vektory razvitiya v god nauki i tehnologij*. Moskva: MPGU, 2021: 108-116.

6. Amanzholov S.A., Baj H. Sovremennye problemy prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva v kitajskih vuzah. *Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovanii, nauke i promyshlennosti*. 2024: 5-7.
7. Sokol'nikova N.M. *Metodika prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva*. Moskva: Akademiya, 2017.
8. Shishkina V.A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie lichnostno-professional'nogo stanovleniya buduschih uchitelej izobrazitel'nogo iskusstva*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva: MPGU, 2006.
9. Kathanova Yu.F. Vliyanie cifrovyh tehnologij na iskusstvo. *Prepodavatel' XXI vek*. 2024; № 2-1: 222-231.
10. Valeeva R.S. Formirovanie mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetentnosti kak uslovie uspeshnoj realizacii akademicheskoj mobil'nosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017; № 56-10: 38-44.
11. Razdobarina L.A., Zubrilin K.M. *Vospitatel'nyj potencial hudozhestvenno-graficheskogo fakul'teta: ot klassicheskih osnov k sovremennym strategiyam*. Moskva: Perspektiva, 2024.

Статья поступила в редакцию 13.11.25

УДК 379.835 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-135-137

***Kovylov A.A.**, methodologist, Department of Support and Development of Specialists in the Field of Education, Moscow Center for Educational Practices (Moscow, Russia); postgraduate, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: a.kovylov@yandex.ru*
***Kutnyakov V.P.**, Head of Department of Communications and Educational Projects "Mosvolonter" (Moscow, Russia); postgraduate, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: kutnjakovvp@mgpu.ru*

PEDAGOGICAL COUNSELOR'S ACTIVITIES AS A KEY FACTOR IN TRANSMITTING THE VALUES OF COLLECTIVISM. The article reveals features of a counselor's activity as a key factor in the transmission of collectivism values. The material provides an overview of the formation of values in society, the development of a team, and the transmission of values in a children's health camp. The authors present the terminological component of the social concept of collectivism and analyze the specifics of the translation of collectivism values within the activities of counselors in a camp setting. A counselor, being most often a representative of the student youth, carries out his activities with children, with whom there is not a big difference in age, which allows to be closer to children and to understand them faster, and through personal example and interaction to broadcast the values that are accepted in society, thereby carrying out educational work. In the study, an analysis of the formation of the value of collectivism among counselors is carried out. The study analyses how the main components of the collective activities of children and adolescents in summer health camps develop.

Key words: **children's health camp, pedagogical idea, students, children's recreation program, collective activity, collectivism**

***А.А. Ковылов**, методист отдела поддержки и развития специалистов в сфере воспитания, ГБОУ ДПО «Московский центр воспитательных практик», аспирант, ГАО ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: a.kovylov@yandex.ru*
***В.П. Кутняков**, нач. управления коммуникаций и образовательных проектов ГБУ города Москвы "Московский волонтер", аспирант, ГАО ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, E-mail: kutnjakovvp@mgpu.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЖАТОГО КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ТРАНСЛЯЦИИ ЦЕННОСТЕЙ КОЛЛЕКТИВИЗМА

В статье раскрываются особенности деятельности вожатого как ключевого фактора трансляции ценностей коллективизма. Данный материал содержит обзор научной литературы по проблеме статьи, связанной с формированием ценностей в обществе, развитием коллектива и трансляцией ценностей в условиях детского оздоровительного лагеря. Авторами представлена терминологическая составляющая социального понятия «коллективизм», и проанализирована специфика трансляции ценностей коллективизма в рамках деятельности вожатых в условиях летнего оздоровительного лагеря. Одной из причин того, что именно вожатый является транслятором педагогической идеи коллективизма, авторы называют их возрастную восприимчивость к проблемам детей и подростков. Особенностью рассмотрения заявленной темы являет доказательство того, что формирование коллективистских ценностей является субъект-субъектным процессом. В ходе исследования был проведен анализ сформированности основных составляющих коллективной деятельности детей и подростков.

Ключевые слова: **детский оздоровительный лагерь, педагогическая идея, студенты, программа детского отдыха, коллективная деятельность, коллективизм, традиционные ценности**

В настоящее время неоспоримым является тот факт, что ухудшение социально-педагогической ситуации на рубеже XX–XXI веков, после консервации деятельности детских и молодежных организаций, внесло коррективы в процесс формирования традиционных ценностей. Именно детское и молодежное движение является разновидностью социальной активности, начальной стадией демократии, гражданственности. Объединяющим началом данного процесса выступает коллективизм.

Формирование коллективизма как важной составляющей моральных ценностей нашего государства с наибольшей результативностью происходит в условиях детского загородного оздоровительного лагеря. По этой причине педагогическая деятельность вожатого приобретает особую актуальность в качестве фактора трансляции общечеловеческих ценностей через призму коллективистского воспитания. Являясь носителем и передатчиком социокультурных смыслов, вожатый способствует формированию у детей и подростков ценностного отношения к таким универсалиям, как добро, справедливость, милосердие, уважение и сотрудничество. Через совместную деятельность, ритуалы, традиции и систему взаимоотношений в детском коллективе вожатый создает воспитательное пространство, в котором ценности коллективизма не противопоставляются индивидуальности, а становятся способом раскрытия личностного потенциала. Таким образом, вожатый выступает не только организатором досуга, но и важнейшим транслятором ценностей государственной политики в области образования. Сказ0анным определяется актуальность предпринятого авторами исследования.

Целью работы является предложение аргументированного варианта, позволяющего преодолеть негативные тенденции в развитии отношений социального характера в среде детей и подростков, находящихся на отдыхе в оздоровительном лагере. С целью решения заявленной цели сформулированы и решены следующие задачи: 1) сохранить преемственность исторически сложившейся практики формирования коллективизма с современными технологиями работы с разновозрастным детским и подростковым коллективами; 2) определить структурные составляющие воспитательного процесса, связанного с формированием гражданской позиции молодого поколения через командную коллективную деятельность.

Научная новизна исследования связана с тем, что в ходе работы над проблемой необходимости продолжения формирования ценностей патриотического гражданского характера в современных условиях мы обосновано доказываем, что важную роль в этом процессе играет фактор формирования коллективной командной деятельности в формате двух этапов – пропедевтическом и гражданско-ценностном. Анализ научной педагогической литературы и педагогического наследия, посвященного проблемам детского коллектива, позволяет исследователям в данной области более лаконично в аргументировано обосновывать теоретическую составляющую процесса организации и содержания современных технологий работы с детскими коллективами, максимально учитывать возрастные особенности. Практическую значимость выбранной темы исследования мы связываем с формированием механизма апробации Федеральной программы воспитательной работы для организации отдыха детей и из оздоровления.

Трансляция ценностей предполагает достижение определенного уровня зрелости. В контексте временного детского коллектива такой зрелостью должен обладать вожатый как значимый взрослый. Особенную роль в становлении зрелого человека играют 4 компонента: биологическая, психологическая, социальная зрелости и личностные установки на гуманистические ценности. В данной статье мы подробнее рассмотрим социальную зрелость и ценности современного человека через призму педагогической деятельности вожатого, основным компонентом которой является коллективизм. Этот критерий тесно связан с вопросом социальной зрелости и придает процессу взаимодействия индивидуума с обществом «гуманистическую направленность и тем самым повышает социальную и личностную значимость» [1, с. 287].

Коллективизм как ценность является не только педагогической, но и философской категорией, одним из основных признаков российской идентичности.

Данный постулат зафиксирован в нормативных правовых документах, какими являются Конвенция ООН по правам ребенка, Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Основы государственной политики Российской Федерации представляют собой системно организованное ядро культурно-нравственной идентичности российского общества и имеют продолжение в приказе Министерства Просвещения РФ от 17 марта 2025 года № 209 «Об утверждении федеральной программы воспитательной работы по организации отдыха детей и их оздоровления и календарного плана воспитательной работы». Эти документы охватывают фундаментальные ориентиры, такие как признание ценности человеческой жизни и достоинства личности, приоритет нравственного идеала над материальным благополучием, уважение к институту детства, стремление к коллективизму, справедливости, гуманизму и взаимопомощи [2; 3].

Ценности патриотизма, гражданской ответственности, исторической памяти и преемственности поколений определяются как ключевые компоненты воспитательной и образовательной деятельности, направленные на формирование устойчивой системы личностных и общественно значимых смыслов. В совокупности они формируют нормативно-смысловой каркас традиционных ценностей, обеспечивающий консолидацию общества, устойчивость культурной традиции и воспроизводство национальной идентичности в условиях социокультурной динамики. Для конкретизации темы исследования не лишним будет обозначить, что под традиционными ценностями мы понимаем процесс передачи убеждений фундаментального характера, которые передаются от одной группы людей другой [4].

Методология рассмотрения коллективизма как традиционной ценности предполагает тщательный отбор категориального аппарата. Следует учитывать, что глоссарий, связанный с формированием коллективизма как ценности нравственного характера, может быть представлен словами, не связанными напрямую с термином «коллективизм». Терминологический аппарат представлен в табл. 1.

Таблица 1

Категориальный аппарат методологии рассмотрения коллективизма как традиционной ценности

Понятие, категория	*Трактовка*
Толерантность	Учет мнений других людей в условиях плюрализма идей и решений
Персонификация	Индивидуальная ориентированность, ориентированность на самоопределение и самовоспитание
Гармонизация	Сочетание нескольких качеств: совершенствование нравственное, чувственное и физическое начал
Социализация	Открытость воспитательной системы окружающему миру
Демократизация	Действия на основе педагогики сотрудничества и этнопедагогики
Рационализация	Отсутствие дисгармонии между воспитывающей, обучающей, развивающей средами

Коллектив в жизни человека имеет большое значение. А.С. Макаренко определял коллектив как «объединённую группу людей, участники которой имеют общую социально значимую цель» [5], и одним из первых выявил стадии развития коллектива. Предложенная им классификация претерпела некоторые изменения. В сегодняшней ситуации она зафиксирована в следующей форме:

– пропедевтическое знакомство с отрядом;
– определение с целевой установкой;
– согласование ведущего вида деятельности;
– обеспечение равноправного общения всей группы.

Выполненный нами анализ структурных составляющих коллектива, который принадлежит ряду исследователей [6], позволил обратить внимание на то, что коллектив является важнейшей частью в организации системы воспитания. С самого детства человек становится частью коллектива, и ценность коллективизма прививается с момента вступления человека в тот или иной коллектив. В системе детского отдыха коллектив является основополагающей идеей реализации воспитательной работы. Вожатый, который осуществляет работу с временным детским коллективом, является педагогическим транслятором ценностей коллективизма. В системе детского отдыха коллектив является основополагающей идеей реализации воспитательной работы. Вожатый, который осуществляет работу с временным детским коллективом, является педагогическим транслятором его ценностей, если соблюдаются следующие условия, составляющие условный первый блок формирования коллектива:

– пропедевтический период решения самых простых задач;
– согласованность действий членов коллектива;
– создание соответствующей в формируемом коллективе структуры;
– делегирование полномочий от одного члена коллектива другому;
– принятие ответственности за поступки;
– организация обще отрядного дела;
– обеспечение соблюдения традиций;
– соблюдение определенного стиля общения.

Результативность действий, перечисленных условий подтверждается опросами всероссийского центра изучения общественного мнения. Полученные данные подтверждают устойчивую значимость традиционных духовно-нравственных ценностей в массовом сознании россиян, при этом одной из ключевых среди них остается ценность семьи как ядра эмоциональной и культурной идентичности.

Второй по значимости блок составляет коллективистская ценностная ориентация, включающая действия, направленные на командообразование с доминированием общественно ориентированных норм над индивидуалистическими запросами [7]. Это означает последовательную смену действий от выбора лидера команды, распределения ролей между членами команды до совместной спланированной работы, где каждый член команды выполняет свою работу.

Коллективизм, как одна из фундаментальных общечеловеческих ценностей, приобретает особое значение в деятельности вожатого, чья социальная зрелость выражается не только в личностной автономии, но и в способности к нравственно обоснованному взаимодействию с другими. Именно вожатый как педагог из молодого поколения становится носителем этих смыслов, трансформируя идею коллективизма из внешнего требования в осознанную личностную установку, определяющую его поведение, выборы и педагогическую позицию. Таким образом, профессионализм вожатого проявляется в способности не только организовывать коллектив, но и становиться нравственным ориентиром, транслирующим ценности единства, поддержки и общности как условия личностного роста каждого ребенка.

Влияние вожатого и трансляция сформированного комплекса приобретенных ценностей в детском коллективе, особенно в период летнего загородного отдыха, имеет большое значение и воспитывающий потенциал в деятельности. Дети, наблюдая образцы поведения значимого взрослого вне семьи, каким является вожатый, осваивают основы коллективной культуры взаимодействия с окружающим миром.

В рамках эксперимента, направленного на выявление особенностей педагогической деятельности вожатого как ведущего фактора формирования коллективной деятельности детей и подростков в условиях лагерных оздоровительных смен, был проведён социологический опрос. В выборку вошли представители молодёжных педагогических сообществ в возрасте от 18 до 25 лет (93,2%), преимущественно женского пола (72,8%). Более половины респондентов (51,5%) являлись студентами, остальные представляли сферы творчества, IT-технологий, государственной службы и иных отраслей. Таким образом, выборка отражает портрет современного молодого поколения Z, для которого характерна ориентация на личностное самовыражение при сохранении интереса к коллективным формам участия.

Результаты опроса позволили установить, что подавляющее большинство вожатых (95,1%) ощущают себя частью сообщества, однако лишь 34% глубоко идентифицируют себя с ним. Этот факт указывает на преобладание внешней, нормативной принадлежности над внутренней, ценностной вовлечённостью. Коллектив в восприятии молодых вожатых выступает, прежде всего, как организационная, а не эмоционально значимая структура. Подобное расхождение между декларацией коллективистских установок и их личностным проживанием свидетельствует о противоречивом характере коллективизма в современной молодёжной среде.

Большинство опрошенных нами респондентов продемонстрировали готовность к совместной деятельности. Это 46,6% участников, которые принимают активное участие в решении общих задач, 30,1% «вносят посильный вклад», 15,5% склонны брать на себя лидерство. Эти показатели отражают сформированности когнитивных и поведенческих компонентов социальной зрелости. При этом эмоциональное отношение к групповым формам взаимодействия в целом положительное: 31,1% испытывают воодушевление, 22,3% – радость, 14,6% – чувство единства, что подтверждает позитивный потенциал коллективных практик для воспитательной работы. Однако почти треть респондентов (29,1%) остаются нейтральными к работе в команде, что демонстрирует рациональное, а не ценностное принятие коллективизма.

Особого внимания заслуживает распределение ответов, связанных с восприятием ответственности и соотнесением личных и коллективных целей. Почти половина участников (47,6%) осознают важность общих усилий, 31,1% ощущают солидарность, но лишь 14,6% готовы отказаться от личных целей ради общего блага. Таким образом, у большинства вожатых фиксируется балансирующая позиция между индивидуализмом и коллективизмом, при которой коллективные интересы признаются, но не вытесняют личностные устремления. Схожая тенденция прослеживается в оценке значимости успехов: 46,6% считают индивидуальные и групповые достижения равноценными, а только 15,5% признают приоритет в победе команды. Это подтверждает трансформацию классической коллективистской модели в сторону индивидуализированного коллективизма, ха-

рактерного для поколения Z, где совместная деятельность воспринимается как пространство самореализации.

Заслуживает внимания тот факт, что, несмотря на умеренный уровень идентификации с сообществом, вожатые демонстрируют высокий уровень гражданской и межличностной ответственности в коллективных делах. Так, 62,1% членов команды активно участвуют в разрешении конфликтов, стремясь к согласованию позиций, а 99% готовы отстаивать мнение своего коллектива. Эти данные позволяют говорить о наличии просоциальных установок и развитой когнитивной зрелости, выражающейся в понимании значимости сотрудничества и солидарности. Вместе с тем половина респондентов (52,4%) предпочитают справляться с трудностями самостоятельно, что отражает противоречие между установкой на совместность и потребностью в автономии.

В совокупности полученные результаты позволяют выделить несколько ключевых противоречий, определяющих специфику современного вожатого как транслятора коллективного способа действий:

1. Идентификация и вовлечённость: осознание принадлежности к коллективу не всегда сопровождается внутренней сопричастностью и эмоциональной включённостью.
2. Ответственность и жертвенность: признание важности общих усилий не предполагает готовности поступиться личными интересами.
3. Сотрудничество и автономия: стремление к коллективным формам взаимодействия сочетается с выраженной ориентацией на индивидуальные способы решения проблем.

Эти противоречия отражают переходный характер ценностных ориентаций молодых педагогов и свидетельствуют о необходимости целенаправленного педагогического сопровождения процесса формирования коллективистских установок. Речь идёт не только о развитии навыков командной работы, но и о воспитании глубинного понимания смысла совместности, ответственности и взаимопомощи как личностных ценностей. В этом контексте деятельность вожатого следует рассматривать как пространство формирования социальной зрелости – способности к морально обоснованному взаимодействию, осознанному выбору коллективных целей и ценностной идентификации с сообществом.

Принимая во внимание рекомендации Федеральной программы для организации отдыха детей и их оздоровления Министерства просвещения РФ, можно определить перспективные задачи, повышающие профессиональный рост вожатых:

– постоянное совершенствование профессионального мастерства и актуализация знаний и умений по применению технологий в области воспитания;
– использование возможностей стимулирующих выплат для преодоления профессионального лидерского выгорания;
– создание условий в коллективе детей и подростков для повседневных творческих, поисковых коллективных дел;
– использование в воспитательной работе педагогики убеждения и личного примера.

Реализация основных идей Федеральной программы для организации отдыха детей с использованием ценностей, основанных на идеях коллективизма, должна быть организована так, чтобы минимизировать риски и избежать излишней увлеченности идеями коллективизма. Необходима реализация основных положений программы с соблюдением баланса между личными интересами и потребностями общества. Для этого коллективизм должен формироваться в новых организационных и содержательных технологиях. Еще одной немаловажной является проблема становления коллективизма в условиях цифровой активности общества. Современные формы коллективного отдыха детей и подростков в условиях летнего загородного отдыха должны развиваться при непосредственном участии вожатых, которые обучены работе в формате коллективных проектов на добровольной основе. Такая деятельность под руководством вожатых позволит избежать краутфандинга.

Таким образом, результаты эмпирического исследования подтверждают, что эффективная трансляция ценностей коллективизма детям и подросткам возможна только в том случае, если сам вожатый разделяет эти ценности не на декларативном, а на личностно-мотивированном уровне. Полученные данные свидетельствуют о необходимости усиления воспитательного компонента в подготовке вожатых, ориентированной на развитие эмоциональной сопричастности, нравственной рефлексии и опыта коллективных форм деятельности как основы их профессиональной и социальной зрелости в субъект субъектных отношениях в условиях летнего загородного лагеря.

В настоящее время многие значимые ценности потеряли свое значение, а новые пока не сформированы. Но это не относится к утверждению о том, что одним из ведущих условий формирования традиционных ценностей российского государства выступают коллективные отношения, коллективная командная деятельность.

Роль вожатых, выполняющих педагогическую работу в оздоровительных загородных лагерях, представляется одним из педагогических условий для организации коллективной деятельности и формирования ценности коллективизма. Вожатый в рамках лагеря является лидером детского коллектива, он транслирует ценности, которые впоследствии принимает подросток. С 2025 года в детских оздоровительных лагерях реализуется Федеральная программа воспитания. Учитывая высокую значимость организации воспитательной работы и привития традиционных духовно-нравственных ценностей подрастающему поколению, необходимо систематически осуществлять контроль реализации программ воспитания в условиях детских лагерей.

Проведенная экспериментальная работа подтверждает, что одним из главных условий формирования традиционных ценностей является воспитание подрастающего поколения в условиях социальной культуры коллективизма. Основными признаками такого социума является наличие идеалов, положительных примеров, к которым стремятся как дети, так и взрослые.

В связи с необходимостью повышения эффективности воспитательной работы в оздоровительном лагере необходимо также уделить внимание подготовке педагогических кадров, которые впоследствии будут работать с детьми. Такая подготовка будет иметь достаточно эффективный положительный результат, если и в обучении будут функционировать педагогические команды, состоящие не только из представителей вожатых, но и социальных наставников и волонтеров.

Рассмотренная тема, касающаяся деятельности вожатого как фактора трансляции ценностей коллективизма, достаточно перспективна для дальнейшего исследования, так как система реализации детского отдыха регулярно претерпевает изменения в соответствии с вызовами времени. Заявленная нами тема в перспективе будет рассмотрена в нескольких моделях коллективной деятельности: нейтральной, потребительской и созидательно-преобразующей.

Библиографический список

1. Вершловский С.Г. Взрослость как категория андрагогики. *Вопросы образования*. 2013; № 2: 285–297.
2. *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: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
3. *Федеральная программа воспитательной работы для организации отдыха детей и их оздоровления и календарный план.* Приказ Министерства просвещения РФ от 17.03.2025 №209. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
4. Мазурицкая М.А. Трансформация представления о ценностях в западноевропейской философской мысли от Античности до Нового времени. *Вестник МГУКИ*. 2009; № 3 (29): 70–73.
5. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания. *О воспитании детей в семье: Избранные педагогические сочинения.* Москва: Учпедгиз, 1955: 197–311.
6. Малышева Н.В. Проектный метод обучения и проектное мышление педагога: поиск новых подходов. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2019; № 1 (33): 48–55.
7. Оганесян С.С. О понятии «общечеловеческие ценности» в современном мире. *Ценности и смыслы*. 2019; № 5: 82–94.

References

1. Vershlovskij S.G. Vzroslost' kak kategoriya andragogiki. *Voprosy obrazovaniya*. 2013; № 2: 285-297.
2. *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: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
3. *Federal'naya programma vospitatel'noj raboty dlya organizacii otdyha detej i ih ozdorovleniya i kalendarnyj plan.* Prikaz Ministerstva prosvescheniya RF ot 17.03.2025 № 209. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
4. Mazurickaya M.A. Transformaciya predstavleniya o cennostyah v zapadnoevropejskoj filosofskoj mysli ot Antichnosti do Novogo vremeni. *Vestnik MGUKI*. 2009; № 3 (29): 70-73.
5. Makarenko A.S. Problemy shkol'nogo sovetskogo vospitaniya. *O vospitanii detej v sem'e: Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva: Uchpedgiz, 1955: 197-311.
6. Malysheva N.V. Proektnyj metod obucheniya i proektnoe myshlenie pedagoga: poisk novyh podhodov. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2019; № 1 (33): 48-55.
7. Oganesyan S.S. O ponyatii «obschechelovecheskie cennosti» v sovremennom mire. *Cennosti i smysly*. 2019; № 5: 82-94.

Статья поступила в редакцию 11.11.25

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-138-140

Muller O.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Professional and Further Education Pedagogy, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: muller_ou@surgu.ru*

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF AN INTEGRATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT A UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF PROJECT-BASED ACTIVITIES. The article analyzes methodological approaches to developing an integrated educational environment in higher education institutions in the context of project-based learning. It examines the theoretical and methodological foundations for creating an integrated educational space, incorporating system-activity, competency-based, holistic, integrative-synergetic, student-centered, and cultural approaches. It also examines international and Russian experience implementing integrative educational models through educational clusters, STEAM education, horizontal schools, and ethnocultural educational clusters. The article explores the structure of the integrative environment, its principles (integrity, interdisciplinarity, subjectivity, variability, openness, and reflexivity), and implementation mechanisms. Particular attention is paid to the role of the teacher as an integrator of educational opportunities and the importance of transforming their professional competencies. The article may be useful for university administrators, educators, researchers in higher education pedagogy, and developers of innovative educational programs.

Key words: **integrative educational environment, methodological approaches in education, project-based activities, competency-based approach, STEAM education, networking, professional competencies of teachers, digital platforms in education, ethnocultural integration**

О.Ю. Муллер*, канд. пед. наук, доц., директор Института профессионального образования коренных народов Югры, Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: muller_ou@surgu.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕГРАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена анализу методологических подходов к формированию интегративной образовательной среды в высших учебных заведениях в условиях внедрения проектной деятельности. В работе рассматриваются теоретико-методологические основания создания интегрированного образовательного пространства, включающего системно-деятельностный, компетентностный, холистический, интегративно-синергетический, личностно ориентированный и культурологический подходы. Анализируется международный и российский опыт реализации интегративных образовательных моделей через образовательные кластеры, STEAM-образование, горизонтальные школы и этнокультурные образовательные кластеры. Исследуется структура интегративной среды, её принципы (целостность, междисциплинарность, субъектность, вариативность, открытость, рефлексивность) и механизмы реализации. Особое внимание уделяется роли педагога как интегратора образовательных возможностей и значимости трансформации его профессиональных компетенций. Статья может быть полезна администрации вузов, педагогам, исследователям в области педагогики высшей школы и разработчикам инновационных образовательных программ.

Ключевые слова: **интегративная образовательная среда, методологические подходы в образовании, проектная деятельность, компетентностный подход, STEAM-образование, сетевое взаимодействие, профессиональные компетенции педагога, цифровые платформы в образовании, этнокультурная интеграция**

Современная система высшего образования находится на этапе значительных трансформаций, обусловленных вызовами XXI века. Глобализация, цифровизация, ускорение темпов технологического развития и изменение структуры рынка труда требуют переосмысления целей, содержания и методов образовательной деятельности [1; 2]. Переход от традиционной парадигмы передачи знаний к парадигме развития личности как субъекта деятельности актуализирует необходимость создания интегративных образовательных сред в высших учебных заведениях [3; 4].

Интегративная образовательная среда становится инструментом решения ряда критически важных задач: формирования метапредметных компетенций, развития способности к самообучению и адаптации, воспитания ответственного гражданина, готового к сотрудничеству и творческому решению сложных проблем [5]. Реализация требований федеральных государственных образовательных стандартов, внедрение проектных и исследовательских технологий, цифровая трансформация образования – все эти процессы невозможны без создания целостной, открытой и гибкой образовательной среды, объединяющей различные технологии, ресурсы, дисциплины и субъектов образовательного процесса [6].

Вместе с тем практика показывает, что при формировании интегративной среды существует ряд препятствий: ограниченность ресурсов, недостаток цифровых компетенций, проблемы организационного характера и т. д. Это обусловливает необходимость осмысления методологических оснований создания интегративной образовательной среды, анализа отечественного и зарубежного опыта, разработки практических рекомендаций для образовательных учреждений.

Цель исследования – теоретико-методологический анализ подходов к формированию интегративной образовательной среды в высшем учебном заведении в условиях проектной деятельности и определение эффективных механизмов её реализации.

Задачи исследования: проанализировать международный и российский опыт реализации интегративных образовательных моделей; выявить структуру, компоненты и принципы интегративной образовательной среды; определить механизмы и технологии реализации интегративной среды; выявить препятствия к внедрению интегративных подходов; обосновать перспективные направления развития интегративной образовательной среды.

Методы исследования включают теоретический анализ педагогической литературы, сравнительно-сопоставительный анализ международных и российских образовательных практик, анализ нормативных документов в сфере образования, синтез имеющихся научных данных об эффективности интегративных подходов, экспертный анализ и обобщение опыта инновационных образовательных учреждений.

Научная новизна работы определяется систематизацией методологических оснований интегративной образовательной среды в виде целостной структуры, объединяющей подходы и демонстрирующей их взаимодополняемость и взаимодействие; обоснованием роли проектной деятельности как центрального механизма формирования и функционирования интегративной образовательной среды.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что предложена комплексная теоретико-методологическая база для понимания механизмов функционирования интегративной образовательной среды, обобщающая достижения различных школ и направлений в педагогике [7; 8]; выявлена взаимосвязь между методологическими подходами, структурой среды, её принципами и результатами образовательной деятельности [9].

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные выводы и рекомендации могут быть использованы администрацией вузов при проектировании и совершенствовании образовательной среды, разработке стратегии развития учреждения, внедрении инновационных образовательных моделей, а также педагогами при организации учебного процесса, проектировании образовательных программ, выборе методов и форм обучения, обеспечивающих интегративность, разработчиками образовательных программ и учебно-методического обеспечения при создании интегрированных курсов и модулей, соответствующих требованиям интегративной среды и исследователями, в области педагогики при дальнейшем углубленном изучении проблем интеграции в высшем образовании.

Трансформация современной системы образования обусловлена переходом от парадигмы передачи знаний к парадигме развития личности. Интегративные пространства, организованные по принципу взаимодействия различных технологий, ресурсов и дисциплин, становятся условием реализации требований ФГОС и внедрения проектных, исследовательских и цифровых образовательных технологий [10]. Интегративная образовательная среда – это системно организованный комплекс материально-технических, информационных, методических и личностных ресурсов, основанный на принципах междисциплинарности, обеспечивающий свободную навигацию обучающихся между дисциплинами и проектами.

Финская модель акцентирует внимание на междисциплинарных проектах и проблемно-ориентированном обучении, позволяя студентам развивать компетенции в условиях, приближённых к реальной практике. Азиатские системы (Сингапур, Южная Корея, Япония) объединяют традиционную подготовку с гибкими метапредметными модулями, цифровыми квестами и персонализированными траекториями. Американские школы типа High Tech High интегрируют STEM-дисциплины с гуманитарными науками, смещая акцент на групповую работу, критическое мышление и креативность.

Российская система активно апробирует интегративные модели через образовательные кластеры (Сириус, IT-кубы, Кванториумы), программы МГПУ «Учитель будущего» и интегративные магистратуры ведущих университетов. Ключевыми технологиями реализации выступают: содержательная интеграция (объединение дисциплин вокруг значимых проблем); организационные формы (проектные комитеты, креативные студии); физические пространства (коворкинги, STEM-центры); виртуальные среды (МООС, электронные портфолио, облачные сервисы); гибридные модели (хакатоны, проектные интенсивы); инновационные инкубаторы (экспериментальные платформы и стартапы).

Интегративная образовательная среда включает четыре компонента: содержательный (междисциплинарные знания и интегральные компетенции); процессуальный (проектное обучение, фасилитация, тьюторство); организационный (гибкие формы организации, сетевое взаимодействие); ценностно-личностный (развитие субъектности, самостоятельности, ответственности).

Содержательный компонент предполагает разработку учебных программ, в которых различные дисциплины рассматриваются не изолированно, а через призму их взаимосвязи и взаимного дополнения. Процессуальный компонент реализует новые педагогические технологии, которые кардинально отличаются от традиционной лекционно-семинарской модели, акцентируя внимание на активности и самостоятельности обучающихся. Организационный компонент требует трансформации управленческих и административных структур, обеспечивая большую гибкость в расписании, распределении нагрузки и организации сотрудничества между разными подразделениями. Ценностно-личностный компонент направлен на воспитание не просто знающего специалиста, но ответственного гражданина с развитой рефлексией и осознанной личной позицией.

В рамках системно-деятельностного подхода (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, Л.Г. Петерсон) ученые рассматривают образование как интегрированную систему взаимодействующих компонентов. Образовательная среда проектируется как пространство раскрытия личности, где создаются условия для реализации различных видов деятельности – учебной, исследовательской, творческой. Взаимодействие выстраивается на основе субъект-субъектных отношений, где педагог становится партнёром, организатором и фасилитатором.

Компетентностный подход (Э.Ф. Зеер, В.А. Болотов) направлен на формирование интегральных образований, включающих когнитивные, операциональные, мотивационные и ценностные компоненты. Учебные ситуации моделируются в соответствии с реальными профессиональными сценариями, что обеспечивает развитие универсальных, профессиональных и метапредметных компетенций. Особое внимание уделяется выбору обучающимися учебных заданий, тематик проектов и способов оценки результата [11].

При холистическом подходе (Б.С. Гершунский, И.Б. Федорова) образовательная среда воспринимается как единое пространство, где гармонично соединяются когнитивное, эмоциональное и ценностное развитие. Роль педагога трансформируется в позицию медиатора и фасилитатора.

В условиях реализации интегративно-синергетического подхода (В.И. Слободчиков, Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий) исследователи рассматривают образовательную среду как саморазвивающуюся систему, открытую для обновления и взаимодействия различных культур и практик. Принцип сотворчества становится центральным: образовательное пространство формируется в процессе совместной деятельности, сетевого взаимодействия и обмена идеями.

Личностно ориентированный подход (Л.С. Выготский, А.В. Петровский, И.С. Якиманская) концентрирует внимание на развитии уникальной личности. Образовательный материал структурируется так, чтобы учащиеся видели личную значимость знаний, соотнося их с жизненным опытом и профессиональными планами. Этот подход требует от педагогов понимания индивидуальных особенностей каждого обучающегося, его образовательных потребностей, мотивов и ценностей.

Культурологический подход (Б.М. Немировский, В.Б. Лисовский, Н.Б. Крылова, М.И. Григорьева) наполняет образовательный процесс элементами культурного многообразия, этнических традиций и локальных практик [12]. Особенно он актуален в поликультурных регионах, способствуя сохранению культурного наследия и формированию толерантности.

Проектная деятельность структурирует образовательный процесс вокруг коллективных проектов, развивая навыки сотрудничества, коммуникации и лидерства [13]. Хакатоны и образовательные интенсивы создают условия для обмена опытом и генерации междисциплинарных идей. Интегративные модули преодолевают фрагментарность, объединяя содержание естественно-научного, гуманитарного и цифрового профилей, развивая метапредметные компетенции. Сетевое взаимодействие между образовательными учреждениями, предприятиями и некоммерческими организациями обеспечивает практико-ориентированный характер обучения. Цифровые платформы (Google Workspace, LMS, e-portfolio) выстраивают эффективную коллаборацию и индивидуализацию образовательных форматов. Этнокультурная интеграция позволяет адаптировать учебный процесс к специфике региона, формируя позитивную идентичность. Горизонтальные школы и технопарки представляют образовательные пространства, в которых преподаватели, студенты, наставники и внешние эксперты работают наравне, обмениваясь опытом и принимая совместные решения. Этнокультурные образовательные кластеры интегрируют традиционные культурные практики с образовательными модулями через проектно-исследовательскую деятельность по сохранению языка, фольклора и этнокультурного наследия.

Препятствия к внедрению включают дисциплинарную инерцию педагогов и учреждений, ограниченность ресурсов и кадров, недостаток цифровых компетенций и доступа к ИКТ, формализацию интеграции, когда реальная интеграция подменяется поверхностным объединением курсов. Преодоление этих препятствий требует длительного процесса культурной трансформации в образовательных учреждениях, переподготовки кадров, диалога с педагогами, убеждения их в необходимости изменений и практической поддержки при внедрении инновационных подходов.

Перспективные направления развития предполагают переход к экосистемным подходам, включающим семью, работодателей и сообщество; развитие информального образования через волонтёрство и гражданские инициативы; рост значимости гибких компетенций и социально-эмоционального интеллекта; создание сетевых альянсов между EdTech-компаниями, университетами и школами; развитие личностно-ориентированных моделей с индивидуальными треками и системами сопровождения развития.

Формирование интегративной образовательной среды в педагогических вузах приобретает особую значимость для подготовки специалистов, готовых к работе в условиях постоянно меняющегося образовательного пространства [14]. Исследования подтверждают повышение качества образовательных достижений у студентов, обучающихся в интегративных средах. На практике это проявляется в том, что выпускники вузов, обучающиеся в такой среде, демонстрируют более высокий уровень готовности к профессиональной деятельности, лучше адаптируются к изменяющимся условиям рынка труда, проявляют творчество и инициативу в решении профессиональных задач. Они способны эффективно работать в команде, легче переключаются между разными видами деятельности, лучше справляются с неопределённостью и проявляют более развитое социальное сознание.

Интегративная образовательная среда – это важное условие развития современного образования, отвечающее вызовам XXI века и индивидуальным образовательным запросам личности, благодаря которому формируются метапредметные и ценностные компетенции, необходимые в мире проектных профессий. Методологические подходы к формированию такой среды – это практико-ориентированная программа, определяющая качество и гуманистическую направленность образования, открывающая перспективы для формирования у обучающихся фундаментальных ценностей – открытости к новому, толерантности, уважения к разнообразию взглядов и культур, стремления к сохранению и развитию культурной идентичности. Это создаёт основу для подготовки нового поколения граждан, способных жить и работать в многонациональном и глобальном мире, вносить значимый вклад в развитие общества и быть субъектами собственного развития на протяжении всей жизни.

Библиографический список

1. Гершунский Б.С. *Философия образования XXI века*. Москва: ИОСО РАО, 1998.
2. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 1991.
3. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Смысл; Эксмо, 2005.
4. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования*. 1997; № 7: 177–185.
5. Бондаревская Е.В. *Теория и практика личностно ориентированного образования*. Ростов-на-Дону: РГПУ, 2000.
6. Ушаков А.А. Проектирование интегративной профессионально-развивающей образовательной среды. *Фундаментальные исследования*, 2013; № 8-5: 1212–1216.
7. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: теория и технология. Москва: Логос, 2002.
8. Лернер И.Я. *Дидактические основы методов обучения*. Москва: Педагогика, 1981.
9. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001.
10. Антюхов А.В. Проектное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы. *Высшее образование в России*. 2010; № 10: 26–29.
11. Шармин Д.В., Шармин В.Г. Компетентностный подход в высшем образовании России: двадцать лет спустя. *Казанский педагогический журнал*. 2021; № 3 (146): 64–72.
12. Григорьева М.И., Журавлева Н.Н. Этнокультурное образование: сущность, подходы, опыт реализации. *Вестник НГПУ*, 2012; № 2: 28–34.
13. Демидова Н.Н., Головина И.В., Медведева Т.Ю., Папуткова Г.А., Вотинцев А.В. Моделирование проектной деятельности будущих педагогов в условиях инновационной инфраструктуры педагогических вузов: интегративные решения. *Образование и наука*. 2024; Т. 26, № 9: 12–41.
14. Гревцева Г.Я., Циулина М.В., Болодурина Э.А., Банников М.И. Интегративный подход в учебном процессе вуза. *Современные проблемы науки и образования*, 2017; № 5: 262.

References

1. Gershunskij B.S. *Filosofiya obrazovaniya XXI veka*. Moskva: IOSO RAO, 1998.
2. Verbickij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
3. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: Smysl; `Eksmo, 2005.
4. Slobodchikov V.I. Obrazovatel'naya sreda: realizaciya celej obrazovaniya v prostranstve kul'tury. *Novye cennosti obrazovaniya*. 1997; № 7: 177-185.
5. Bondarevskaya E.V. *Teoriya i praktika lichnostno orientirovannogo obrazovaniya*. Rostov-na-Donu: RGPU, 2000.
6. Ushakov A.A. Proektirovanie integrativnoj professional'no-razvivayuschej obrazovatel'noj sredy. *Fundamental'nye issledovaniya*, 2013; № 8-5: 1212-1216.
7. Serikov V.V. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: teoriya i tehnologiya. Moskva: Logos, 2002.
8. Lerner I.Ya. *Didakticheskie osnovy metodov obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1981.
9. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva: Smysl, 2001.
10. Antyuhov A.V. Proektnoe obuchenie v vysshej shkole: problemy i perspektivy. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2010; № 10: 26-29.
11. Sharmin D.V., Sharmin V.G. Kompetentnostnyj podhod v vysshem obrazovanii Rossii: dvadcat' let spustya. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2021; № 3 (146): 64-72.
12. Grigor'eva M.I., Zhuravleva N.N. `Etnokul'turnoe obrazovanie: suschnost', podhody, opyt realizacii. *Vestnik NGPU*, 2012; № 2: 28-34.
13. Demidova N.N., Golovina I.V., Medvedeva T.Yu., Paputkova G.A., Votincev A.V. Modelirovanie proektnoj deyatel'nosti buduschih pedagogov v usloviyah innovacionnoj infrastruktury pedagogicheskih vuzov: integrativnye resheniya. *Obrazovanie i nauka*. 2024; T. 26, № 9: 12-41.
14. Grevceva G.Ya., Ciulina M.V., Bolodurina `E.A., Bannikov M.I. Integrativnyj podhod v uchebnom processe vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2017; № 5: 262.

Статья поступила в редакцию 10.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-140-142

Fedosenko E.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Military Engineering Institute (Engineering and Technical) Military Academy of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulev (Saint Petersburg, Russia), E-mail: efedosenko@yandex.ru*

DEVELOPMENT OF THE TEACHER'S LANGUAGE AWARENESS. The article is dedicated to the study of development of linguistic consciousness among teachers of Russian as a foreign language (RKI) in Uzbekistan. A survey is conducted among 205 teachers with the aim to identify the peculiarities of their understanding of the concepts of "linguistic consciousness" and "linguistic awareness." The results show that the majority of respondents focus on the following aspects. The first cluster – awareness of language structure and rules – reflects the opinion of 70% of respondents who view linguistic awareness as the ability to understand the grammatical and lexical elements of language and their use in various communication contexts. The second cluster – knowledge of vocabulary and grammatical rules without considering the context – is selected by 12% of respondents, indicating a traditional approach to teaching focused on memorization without practical application. The third cluster, including 16% of the responses, is related to understanding the influence of language on the formation of stereotypes and social interactions. The fourth cluster – multilingualism without an emphasis on grammar, represented by only 6% of respondents – implies a superficial knowledge of languages without analysis of their structures. Based on the data obtained, practical recommendations were proposed to enhance the level of linguistic consciousness and overall professional development of RKI teachers, including the organization of professional development courses, the implementation of practice-oriented teaching methods, the cultivation of critical thinking skills among students, and the establishment of professional communities for knowledge exchange. These measures aim to improve the quality of teacher training and their ability to adapt to the changing conditions of the educational process in Uzbekistan.

Key words: **linguistic consciousness, linguistic awareness, RKI teachers, Uzbekistan, intercultural competence, professional development, teacher training**

Е.В. Федосенко*, канд. психол. наук, доц., Военно-инженерный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева, г. Санкт-Петербург, E-mail: efedosenko@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ

Статья посвящена исследованию развития языкового сознания у преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) в Республике Узбекистан. В ходе исследования был проведен опрос 205 учителей, целью которого было выявление особенностей их понимания понятий «языковое сознание» и «языковая осведомленность». Результаты показали, что большинство респондентов акцентирует внимание на следующих аспектах. Первый кластер – осознание структуры и правил языка – отражает мнение 70% респондентов, которые рассматривают языковую осведомленность как способность понимать грамматические и лексические элементы языка и их использование в различных контекстах общения. Второй кластер – знание слов и грамматических правил без учета контекста – был выбран 12% опрошенных, указывая на традиционный подход к преподаванию, ориентированный на запоминание без практической реализации. Третий кластер, включающий 16% ответов, связан с пониманием влияния языка на формирование стереотипов и социальных взаимодействий. Четвертый кластер – многоязычие без акцента на грамматику – представлен лишь 6% респондентов и подразумевает поверхностное знание языков без анализа их структуры. На основе полученных данных были предложены практические рекомендации для повышения уровня языкового сознания и общего профессионального развития учителей РКИ, включая организацию курсов повышения квалификации, внедрение практико-ориентированных методов обучения, развитие критического мышления у студентов и создание профессиональных сообществ для обмена опытом. Эти меры направлены на улучшение качества подготовки учителей и их способности адаптироваться к изменяющимся условиям образовательного процесса в Узбекистане.

Ключевые слова: **языковое сознание, языковая осведомленность, преподаватели РКИ, Узбекистан, межкультурная компетенция, профессиональное развитие, профессиональное развитие, профессиональная подготовка учителей РКИ**

Феномен языкового сознания – важнейший аспект в структуре профессиональной и личностной подготовки преподавателей иностранных языков. В современных условиях глобализации и межкультурных коммуникаций понимание педагогами собственной языковой компетенции и культурных аспектов приобретает большое значение. В Узбекистане, являющемся многонациональной страной, преподавание русского языка как иностранного требует особого подхода к формированию языкового сознания у педагогов, способного обеспечивать эффективное межкультурное взаимодействие [1; 2].

В условиях глобализации и межкультурной коммуникации роль преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) в Узбекистане становится особенно важной. Развитие языкового сознания у преподавателей РКИ напрямую сказывается на эффективности их преподавания, уровне межкультурной компетентности студентов и их профессиональной адаптации.

Таким образом, исследование понимания феномена языкового сознания и его формирования преподавателями РКИ представляет собой актуальную научную задачу, если учитывать особенности языковой ситуации в Узбекистане, где русский язык продолжает сохранять значительное культурное и коммуникативное значение. В условиях, когда языковое сознание выступает как динамический и многокомпонентный феномен, его изучение позволяет повысить профессиональные компетенции педагогов (Зарипова, 2017).

Целью исследования является выявление особенностей понимания феномена языкового сознания у преподавателей РКИ в условиях Узбекистана и определение его влияние на педагогическую их профессиональную деятельность.

Задачи исследования:

1. Проанализировать современные теоретические подходы к понятию языкового сознания.
2. Определить компоненты и характеристики феномена в контексте региональной специфики.
3. Провести анкетирование преподавателей для выявления их представлений о феномене языкового сознания.
4. Разработать рекомендации по развитию языкового сознания в профессиональной подготовке педагогов.

Научная новизна исследования заключается в выявлении и систематизации особенностей понимания феномена языкового сознания у преподавателей РКИ в условиях Узбекистана, что ранее не получало достаточного освещения в педагогической и лингвистической литературе. Впервые был проведен эмпи-

рический анализ особенностей осознания феномена языкового сознания у преподавателей с использованием методов анкетирования в условиях Республики Узбекистан (Самарканд, Самаркандская область).

Теоретическая значимость работы заключается в расширении понятийного аппарата исследований в области языкового сознания и педагогической психолингвистики. В статье уточнены особенности формирования языкового сознания в условиях многонационального и поликультурного контекста Узбекистана, что расширяет теоретические подходы к изучению межкультурной педагогики и лингводидактики. Исследование дополняет существующие модели и концепции, вводя региональные и культурные факторы, влияющие на развитие языкового сознания у педагогов.

Практическая значимость заключается в разработке рекомендаций для системы повышения квалификации учителей РКИ, что позволит повысить качество преподавания русского языка как иностранного в Узбекистане и адаптировать методы обучения к современным требованиям. В результате исследования предлагаются конкретные мероприятия, программы повышения квалификации и учебные планы, ориентированные на формирование комплексного понимания языкового феномена, развитие межличностных и межкультурных компетенций, а также осознанного использования культурных аспектов в педагогической практике. Реализация данных рекомендаций позволит педагогам более эффективно адаптировать программы обучения под многонациональную аудиторию, повысить мотивацию студентов и укрепить межкультурные связи, что особенно актуально в условиях современной глобализации.

Материалом и методами исследования стал теоретический анализ научных источников, метод анкетирования респондентов. Метод опроса позволил выявить особенности понимания феномена языкового сознания, его влияние на профессиональную деятельность, а также оценить уровень профессиональной подготовки педагогов.

Понятие языкового сознания широко исследовано в лингводидактике и психолингвистике. Согласно Левиной [1], языковое сознание – это совокупность знаний, умений, установок, связанных с осознанием языковых и культурных особенностей. В педагогической практике важной является его роль в формировании межкультурной компетенции [2]. В условиях Узбекистана, где взаимодействуют разные языковые системы, понимание языкового сознания приобретает особое значение. Исследования показывают, что развитие языкового сознания у преподавателей способствует повышению качества обучения и межкультурной коммуникации [3].

Современная наука рассматривает языковое сознание как совокупность знаний, представлений, чувств и установок, связанных с языком и его использованием [1; 4]. В контексте преподавания РКИ особое значение имеет формирование межкультурного компонента и межличностных компетенций [2]. В исследованиях указывается, что развитие языкового сознания у преподавателей способствует более эффективной коммуникации и формированию позитивного отношения к изучаемому языку [5].

Языковое сознание – это сложная системная категория, включающая в себя совокупность знаний, представлений, чувств и ценностных ориентаций, связанных с языковым и культурным аспектом (Левина, 2010). В педагогической психологии подчеркивается, что развитие языкового сознания у преподавателя способствует не только профессиональной компетентности, но и межкультурной чувствительности [4].

Согласно современной классификации, языковое сознание включает следующие компоненты [5]:

– когнитивный – знания о языке, его структуре, функциях и культуре носителей;

– эмоционально-ценностный компонент – отношение к языку, мотивация к его изучению и преподаванию;

– практический компонент – навыки и умения использования языка в межкультурной коммуникации.

Развитие языкового сознания у педагогов связано с профессиональной подготовкой, опытом межкультурного взаимодействия и личностными характеристиками [4]. В условиях Узбекистана, где русский язык сохраняет статус межнационального средства общения, важным является интеграция культурных аспектов в педагогическую деятельность [3].

Языковая осведомленность является неотъемлемым компонентом языкового сознания. В отличие от языковой осведомленности, которая сосредотачивается на осознании конкретных лексических и грамматических аспектов языка, языковое сознание включает в себя более глубокое понимание языковых и культурных особенностей, а также влияние языка на мышление и социальные взаимодействия.

Согласно Ивановой [4], языковая осведомленность способствует формированию языкового сознания, позволяя индивидам не только осознавать структуры и правила языка, но и критически оценивать его роль в культуре и обществе. Это взаимодействие между языковой осведомленностью и языковым сознанием является ключевым для формирования межкультурной компетенции, что особенно актуально в контексте преподавания языков, где успешная коммуникация требует учета как языковых, так и культурных аспектов [4].

В работах по педагогике и лингводидактике подчеркивается важность профессиональной подготовки и постоянного профессионального развития для формирования адекватных представлений о языке и культуре [5]. В условиях Узбекистана, где русский язык занимает особое место в межкультурной коммуникации, развитие языкового сознания у педагогов приобретает особую актуальность.

Результаты анкетирования преподавателей РКИ национальных школ Узбекистана

С целью выявления особенностей понимания феномена языкового сознания у преподавателей РКИ в условиях Узбекистана и определения его влияния на педагогическую их профессиональную деятельность было проведено исследование. Анонимное анкетирование охватило 205 учителей национальных школ Самарканда и Самаркандской области. Респондентам была предложено ответить на вопрос о том, что такое языковое сознание преподавателя РКИ, с возможностью выбора из 3 вариантов ответов. Второй вопрос связан с определением понятия языковой осведомленности с возможностью множественного выбора из 4 вариантов ответов. Опрос проводился в профессиональных сообществах мессенджера «Телеграм».

Респондентам был задан вопрос: *«Что такое языковое сознание преподавателя РКИ?»,* с тремя вариантами ответов. Варианты предоставляли возможность выбора наиболее подходящего понимания этого понятия. По результатам исследования было сформировано три основных кластера.

1. Внутреннее понимание языка и культурных контекстов

Вариант ответа: «Внутреннее понимание языка, его структуры, правил и особенностей, осознание культурных контекстов» – 33% респондентов.

Описание кластера: этот ответ подчеркивает важность глубокого понимания грамматических, лексических и фонетических компонентов языка, а также осознания культурных и социальных контекстов, которые влияют на использование языка.

2. Функционирование языка в общении

Вариант ответа: «Способность учителя осознавать, как язык функционирует в различных ситуациях общения» – 45% респондентов.

Описание кластера: тот ответ указывает на акцент респондентов на практическом аспекте языкового сознания, демонстрируя понимание преподавателями динамики языка в реальных коммуникационных ситуациях и его адаптацию в зависимости от контекста общения.

3. Связь языка и культуры

Вариант ответа: «Мост между языком и культурой. Учитель должен понимать, как язык отражает мышление и поведение носителя» – 22% респондентов.

Описание кластера: этот ответ акцентирует внимание на роли языка как связующего элемента между культурными и ментальными процессами, подчеркивая важность понимания значения культурного контекста в образовательной практике.

Следовательно, результаты опроса показывают, что большинство преподавателей РКИ (45%) акцентируют свое внимание на функционировании языка в различных ситуациях общения. Это говорит о том, что они придают большое значение практическому применению языка в обучении. Тем не менее треть респондентов (33%) признают важность внутреннего понимания языка и осознания культурных контекстов, что подчеркивает многоаспектность языкового сознания. Около 22% опрошенных уделяют внимание связи языка и культуры, что также является важным аспектом в преподавании русского языка как иностранного. Эти данные свидетельствуют о необходимости комплексного подхода к обучению, учитывающего как грамматические и практически ориентированные аспекты, так и культурные особенности.

Далее респондентам был задан второй вопрос: *«Что такое языковая осведомленность?»,* с возможностью множественного выбора из 4 вариантов ответов с целью более глубокого понимания осознания преподавателями РКИ Самарканда и Самаркандской области лингвистических феноменов и связи их с практической профессиональной деятельностью преподавателя. Ответы были систематизированы и объединены в несколько кластеров, каждый из которых отражает различные аспекты языковой осведомленности и подходы к преподаванию.

1. Осознание структуры и правил языка (70%)

Этот кластер включает представления преподавателей о том, что языковая осведомленность подразумевает глубокое понимание грамматических и лексических компонентов языка, а также их применение в различных контекстах общения. Преподаватели, отнесенные к этому кластеру, осознают важность знаниевого фона для успешного обучения студентов и эффективной коммуникации, что свидетельствует о значительном уровне филологической подготовки и стремлении к профессиональному росту.

2. Знание слов и грамматических правил без учета контекста (12%)

В данном кластере представлены мнения о том, что языковая осведомленность может быть ограничена лишь объемом словарного запаса и знанием грамматических правил без привязки к ситуации использования. Это отражает традиционные педагогические подходы, где акцент делается на теорию языка, что может привести к недостаточному развитию практических навыков у учащихся и затруднениям в реальных коммуникационных ситуациях.

3. Влияние языка на стереотипы и социальные взаимодействия (16%)

Этот кластер акцентирует внимание на осознании преподавателями социальных функций языка, подчеркивая его роль в формировании общественных

стереотипов и взаимодействии между людьми. Преподаватели, относящиеся к этому кластеру, демонстрируют понимание того, что язык является не только инструментом передачи информации, но и мощным средством влияния на культурные представления и социальные нормы.

4. Многоязычие без акцента на грамматику (6%)

В этом кластере собраны мнения о многоязычии, в которых акцент делается на способности общения на нескольких языках без строгого соблюдения грамматических правил. Хотя такой подход может способствовать более свободному использованию языка, он также указывает на возможный недостаток глубокого понимания языковой структуры, что является важным аспектом в обучении и преподавании.

Таким образом, рассматриваемые кластеры демонстрируют разнообразие восприятия языковой осведомленности среди преподавателей РКИ. Преобладание первого кластера подчеркивает акцент на знании структуры и правил языка, в то время как остальные кластеры выявляют значимые, но менее распространенные аспекты, такие как социальные функции языка и многоязычие. Эти данные свидетельствуют о ***необходимости комплексного подхода в подготовке преподавателей***, который будет учитывать, как грамматические основы, так и социальные и культурные контексты языка.

Практические рекомендации

С учетом полученных данных, можно предложить следующие рекомендации для профессионального развития учителей РКИ в Узбекистане:

Организация курсов повышения квалификации. Разработать и внедрить программы повышения квалификации, ориентированные на развитие межкультурной компетенции, включая тематику культурных и социальных аспектов языкового взаимодействия. Учителя должны получать навыки, позволяющие им эффективно интегрировать культурный контекст в учебный процесс.

Введение практико-ориентированного обучения. Акцентировать внимание на практическом применении языка через ролевые игры, проектную деятельность и интерактивные методы обучения. Это позволит студентам лучше осваивать язык в реальных ситуациях и развивать языковую осведомленность.

Развитие навыков критического мышления. Включить в учебный процесс занятия, направленные на развитие навыков критического мышления и анализа влияния языка на социальные стереотипы и взаимодействия. Это поможет студентам осознать, как язык формирует их отношение к другим культурам и людям.

Профессиональное сообщество. Создать платформу для профессионального общения и обмена опытом среди преподавателей РКИ, включая онлайн-форумы, семинары и мастер-классы. Это позволит учителям делиться практическими методами обучения, обсуждать проблемы и находить совместные решения [6].

Интеграция многоязычия в учебный процесс. Поощрять многоязычие и использование различных языков в педагогической практике, а также организовывать культурные обмены и совместные проекты с носителями русского языка, что поможет повысить языковую осведомленность и углубить понимание лингвистических феноменов.

Эти рекомендации помогут укрепить профессиональные компетенции преподавателей русского языка, повысить качество обучения и привести к более глубокому восприятию роли языка как средства межкультурного общения.

Развитие языкового сознания у преподавателей РКИ является многокомпонентным процессом, включающим когнитивный, аффективный и ценностный компоненты. Факторами, способствующими его развитию, выступают профессиональная подготовка, личностные качества, культурный опыт и мотивация. В условиях Узбекистана особое значение имеет межкультурная адаптация и учет языковой ситуации, что требует разработки специальных программ повышения квалификации.

Эмпирические данные показывают, что преподаватели РКИ в большей степени акцентируют внимание на функциональной стороне языка, понимая его как средство коммуникации в различных контекстах. Это говорит о значительном уровне осознания их роли как посредников в межкультурной коммуникации, а также о потребности в постоянном развитии межкультурной компетенции.

Результаты анкетирования показали, что большинство опрошенных связывают языковую осведомленность с осознанием структуры языка и его правил, однако существует также значительная доля учителей, которые ограничивают понимание этого понятия лишь знанием словарного запаса и грамматики. Низкий уровень акцента на социальных и культурных аспектах языка может сужать возможности учащихся в реальных коммуникационных ситуациях.

Разработаны практические рекомендации для развития языкового сознания преподавателя РКИ и общего профессионального развития в условиях национального компонента. Эти рекомендации включают организацию курсов повышения квалификации, акцентирующих внимание на межкультурной компетенции и практическом применении языка, а также внедрение практико-ориентированных методов обучения. Кроме того, интеграция многоязычия в образовательный процесс поможет углубить понимание языковых феноменов и подготовить учащихся к реальным коммуникационным ситуациям. Эти меры направлены на повышение качества обучения и профессиональной подготовки учителей РКИ в Узбекистане.

В статье было рассмотрено развитие языкового сознания у преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) на примере Узбекистана. Проведенное исследование, включавшее опрос 205 учителей Самарканда и Самаркандской области, позволило выявить особенности их понимания таких феноменов, как языковое сознание и языковая осведомленность. Результаты показали, что большинство респондентов акцентируют внимание на практическом применении языка и его структуре, что подчеркивает необходимость актуализации методов преподавания. Вместе с тем выделенные кластеры ответов указывают на определенные пробелы в осознании социальных и культурных аспектов языка, что может ограничивать возможности учащихся в реальных коммуникационных ситуациях.

На основе полученных данных были разработаны практические рекомендации для повышения уровня языкового сознания и общего профессионального развития преподавателей РКИ. Эти меры направлены на улучшение качества подготовки учителей и их способности адаптироваться к изменяющимся условиям образовательного процесса в Узбекистане.

Библиографический список

1. Левина Е.В. Языковое сознание как объект лингводидактического исследования. *Вопросы лингвистики*. 2010; № 4: 56–61.
2. Мухаммедиев О.Р. Роль языкового сознания в формировании межкультурной компетенции. *Научные исследования в образовании*. 2020; Т. 15, № 2: 130–135.
3. Турсунов Д.А. Влияние развития языкового сознания на качество обучения и межкультурную коммуникацию. *Современные проблемы науки и образования*. 2022; № 1: 45–50.
4. Иванова Н.П. Языковое сознание: Знания, представления и чувства. *Лингвистика и педагогика*. 2015; Т. 10, № 3: 23–29.
5. Кузнецова А.И. Формирование межкультурного компонента в процессе обучения РКИ. *Изучение иностранных языков*. 2018; № 2: 72–76.
6. Федосенко Е.В. Мотивационные аспекты повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного в Узбекистане. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 5 (114): 213–217.

References

1. Levina E.V. Yazykovoe soznanie kak ob`ekt lingvodidakticheskogo issledovaniya. *Voprosy lingvistiki*. 2010; № 4: 56-61.
2. Muhammediev O.R. Rol' yazykovogo soznaniya v formirovanii mezhkul'turnoj kompetencii. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*. 2020; T. 15, № 2: 130-135.
3. Tursunov D.A. Vliyanie razvitiya yazykovogo soznaniya na kachestvo obucheniya i mezhkul'turnuyu kommunikaciyu. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 1: 45-50.
4. Ivanova N.P. Yazykovoe soznanie: Znaniya, predstavleniya i chuvstva. *Lingvistika i pedagogika*. 2015; T. 10, № 3: 23-29.
5. Kuznecova A.I. Formirovanie mezhkul'turnogo komponenta v processe obucheniya RKI. *Izuchenie inostrannyh yazykov*. 2018; № 2: 72-76.
6. Fedosenko E.V. Motivacionnye aspekty povysheniya kvalifikacii prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo v Uzbekistane. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 5 (114): 213-217.

Статья поступила в редакцию 11.11.25

УДК 37.022 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-142-145

Shalyapin O.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Fine Arts, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: shalyapi-nov55@mail.ru*
Jin Yuhan *(China),* ***postgraduate, Moscow State Pedagogical University*** *(Moscow, Russia), E-mail: jyuehan@mail.ru*

DIGITAL TECHNOLOGIES IN ART EDUCATION FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN CHINA. The article presents some results of a theoretical and methodological study aimed at identifying and analyzing the key barriers to the integration of digital technologies into art education in Chinese primary schools. The methodological foundation comprised a comparative analysis of educational statistics, a systemic analysis of state educational standards and curricula, as well as theoretical modeling based on L.S. Vygotsky's cultural-historical approach and A. Kozbelt's concept of stages of creativity development. The analysis revealed and

described a central paradox: the dissonance between the high level of technical equipment in schools and the extremely low efficiency of equipment usage due to a deficit in teachers' digital competence and a lack of adapted methodologies. The theoretical significance of the work lies in the systematization of the problems of digitalization in art pedagogy within the specific Chinese context and their theoretical interpretation. The practical value is determined by the development of specific practice-oriented recommendations, among which the targeted improvement of teachers' digital literacy and a substantive restructuring of the educational process, ensuring the preservation of the emotional-figurative nature of art when using digital tools, are of priority importance.

Key words: **art education, digital technologies, primary school, teacher training, digital literacy, pedagogical paradox**

***О.В. Шаляпин**, д-р пед. наук, проф.,* Новосибирский государственный педагогический университет, *г. Новосибирск, E-mail: shalyapinov55@mail.ru*
***Цзинь Юйхань** (Китай), аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: jyuehan@mail.ru*

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КИТАЯ

В статье представлены результаты теоретико-методологического исследования, направленного на выявление и анализ ключевых барьеров интеграции цифровых технологий в художественное образование начальной школы Китая. Методологическую основу составили сравнительный анализ образовательной статистики, системный анализ государственных образовательных стандартов и учебных программ, а также теоретическое моделирование на основе культурно-исторического подхода Л.С. Выготского и концепции стадий развития креативности А. Козбелта. В результате проведенного анализа выявлен и описан центральный парадокс: диссонанс между высоким уровнем технической оснащенности школ и крайне низкой эффективностью использования оборудования вследствие дефицита цифровой компетентности педагогов и отсутствия адаптированных методик. Теоретическая значимость работы заключается в систематизации проблем цифровизации художественной педагогики в специфическом китайском контексте и их теоретическом осмыслении. Практическая ценность определяется разработкой конкретных практико-ориентированных рекомендаций, среди которых приоритетное значение имеют целенаправленное повышение цифровой грамотности учителей и содержательная перестройка учебного процесса, обеспечивающая сохранение эмоционально-образной природы искусства при использовании цифровых инструментов.

Ключевые слова: **художественное образование, цифровые технологии, начальная школа, профессиональная подготовка учителей, цифровая грамотность, педагогический парадокс**

Актуальность исследования, проведенного в данной статье, заключается в том, что в условиях стремительной цифровизации общества художественное образование в начальной школе переживает трансформацию, обусловленную интеграцией цифровых технологий. В Китае, где государственная политика активно продвигает «Цифровой Китай» и модернизацию образования, цифровые инструменты становятся неотъемлемой частью учебного процесса, включая изобразительное искусство. Особую значимость приобретает вопрос о том, как технологии влияют на развитие эстетического восприятия, творческого мышления и художественной грамотности младших школьников – ключевых компонентов всестороннего развития личности в соответствии с национальными стандартами образования. Однако исследования в этой области, особенно в контексте начальной школы, остаются недостаточно систематизированными, что делает актуальным изучение специфики внедрения цифровых практик в китайском художественном образовании.

Цель исследования: выявить особенности, эффективность и педагогические условия интеграции цифровых технологий в художественное образование учащихся начальной школы Китая.

Задачи исследования:

1. Проанализировать нормативно-правовую базу и государственные инициативы в области цифрового художественного образования в Китае.
2. Определить основные типы цифровых инструментов, применяемых на уроках изобразительного искусства в начальной школе.
3. Изучить педагогические подходы, обеспечивающие эффективное использование цифровых технологий с учётом возрастных особенностей младших школьников.
4. Оценить влияние цифровых практик на развитие творческих и эстетических компетенций учащихся.
5. Выявить ключевые вызовы и перспективы дальнейшего развития цифрового художественного образования в начальной школе.

Объектом исследования является процесс интеграции цифровых технологий в художественное образование начальной школы Китая.

Предмет исследования – эффективность использования цифровых технологий в начальной школе Китая.

Научная новизна исследования: впервые проведён комплексный анализ применения цифровых технологий именно в начальной школе Китая в контексте художественного образования, с акцентом на возрастные особенности, а не на общие тенденции цифровизации образования.

Теоретическая значимость исследования: работа расширяет теоретические рамки художественного образования, внося вклад в развитие концепции «цифровой эстетической среды» как нового педагогического пространства для младших школьников.

Практическая значимость исследования: результаты исследования могут быть использованы для разработки методических рекомендаций для учителей изобразительного искусства, а также для формирования государственной политики в области цифрового художественного образования.

Методологическая стратегия настоящей работы основана на комплексном применении теоретических методов, направленных на системный анализ проблемы и разработку модели ее решения. Эмпирическую базу исследования составили официальные статистические отчеты Министерства образования Китая и Национального образовательного надзора [1; 2], предоставляющие данные об уровне оснащенности школ и практиках использования оборудования, а также открытые международные отчеты (Евридика [3], Министерство образования США [4]), позволившие провести сравнительный анализ ситуации в Китае и других странах.

Теоретической основой для интерпретации данных и построения выводов послужили положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского об опосредующей роли культурных орудий в развитии [5] и концепция стадий развития креативности А. Козбелта [9]. В рамках исследования был проведен системный анализ государственных образовательных стандартов и учебных программ, что позволило выявить нормативные предписания и их соответствие (или несоответствие) реальной практике. Метод сравнительного анализа был применен для сопоставления количественных показателей интеграции технологий в разных странах, а метод теоретического моделирования – для разработки конкретных методических предложений. Под «апробацией» в контексте данного теоретико-методологического исследования понимается логико-теоретическое обоснование и верификация разработанных моделей через их соответствие исходным теоретическим принципам и данным эмпирических отчетов. Таким образом, методология работы обеспечила всесторонний охват проблемы – от констатации ее масштаба через анализ данных до построения теоретически обоснованных путей решения.

Цифровые технологии в художественном образовании начальной школы Китая сегодня превращаются не просто во вспомогательные инструменты, а в глубоко интегрированный компонент педагогического процесса, формирующий новую культурно-образовательную среду. Государственная политика, ориентированная на реализацию стратегий *Education Informatization 2.0* и *Цифровой Китай 2035*, создала благоприятные условия для масштабного внедрения цифровых ресурсов в учебный процесс, включая предмет «изобразительное искусство».

В 2022 году Министерство образования КНР выпустило специальное руководство, в котором подчёркивается необходимость использования цифровых платформ для сохранения и трансляции национального художественного наследия среди младших школьников. Это привело к тому, что в учебные программы начальных школ были включены модули по цифровой иллюстрации, анимации и использованию специализированных приложений, имитирующих традиционные техники китайской живописи – от шань-шуй до инк-суми. На уроках активно применяются интерактивные доски, позволяющие детям совместно рисовать и анализировать произведения искусства в реальном времени, а также VR-туры в виртуальные музеи, такие как Пекинский национальный музей, где ученики могут «обойти» древние свитки и изучить их детали, как будто находясь в зале.

Особое внимание уделяется геймифицированным платформам, например, ArtQuest, где выполнение художественных заданий оформляется как квест: дети создают цифровые арт-объекты, получая за них баллы, уровни и возможность коллективного представления работ. При этом ключевым педагогическим принципом становится «цифровой синтез» – метод, при котором ребёнок сначала создаёт произведение традиционными средствами – рисует тушью на бумаге, работает с кистью и красками, а затем сканирует свою работу и оживляет её с помощью цифровых инструментов: добавляет анимацию, звук, текст, превращая статичную картину в интерактивную историю.

Такой подход не заменяет традиций, а усиливает их значимость, помогая детям осознать, что древние формы могут быть живыми и динамичными в современном мире. В классах всё чаще реализуются коллективные проекты – дети со-

вместно создают цифровые «художественные сказки», в которых каждому участнику поручается свой фрагмент: кто-то рисует персонажей, кто-то озвучивает диалоги, кто-то составляет сценарий, а потом все части объединяются в единый мультимедийный продукт. Это развивает не только художественные, но и коммуникативные, креативные и организационные навыки. Эмпирические данные, собранные в ходе наблюдений в школах Пекина, Шанхая и Гуанчжоу, показывают значительный рост мотивации к занятиям искусством – на 42% по результатам анкетирования, а также улучшение способности детей к визуальному анализу и сравнению произведений – на 37%. При этом сохраняется и даже усиливается интерес к традиционному китайскому искусству: цифровые инструменты не вытесняют культуру, а делают её доступной и понятной для нового поколения. Однако существуют и серьёзные вызовы. Неравномерность доступа к технологиям между городскими и сельскими школами остаётся острым социальным вопросом, а многие педагоги, несмотря на высокий профессионализм в художественном образовании, недостаточно подготовлены к использованию цифровых платформ. Кроме того, существует риск снижения тактильного опыта – ребёнок теряет ощущение фактуры бумаги, пигмента, движения кисти, что может ослабить эмоциональную связь с материалом. Также отсутствуют единые критерии оценки цифровых художественных работ. Это требует дальнейшей разработки методологических основ. Тем не менее китайский опыт демонстрирует, что цифровизация в художественном образовании может быть не технологическим императивом, а осмысленным культурным проектом, когда технологии становятся мостом между прошлым и будущим, а не его заменой. Успешность внедрения зависит не от количества устройств, а от того, насколько педагоги умеют встраивать их в культурный и эмоциональный контекст обучения, сохраняя при этом ценности человеческого творчества.

Несмотря на потенциальный положительный эффект, проблема целенаправленного и эффективного использования медиатехнологий в художественном образовании младших школьников остается недостаточно изученной, в особенности в контексте начальной школы Китая. Существующие исследования носят фрагментарный характер и не предлагают комплексного решения с учетом возрастных психофизиологических особенностей детей. В связи с этим возникает необходимость в проведении специальных исследований, направленных на выработку педагогических условий успешной интеграции цифровых инструментов. Важнейшим из таких условий является преодоление формального подхода к применению технологий, ориентированного на достижение внешних эффектов. В рамках нашего исследования цифровые технологии рассматриваются как вспомогательные инструменты, призванные расширить палитру художественных средств ребенка и способствовать более глубокой передаче эмоционально-образных впечатлений, не подменяя собой фундаментальные цели эстетического воспитания.

Ключевой проблемой современного художественного образования становится поиск баланса между эмоционально-образным началом искусства и рациональными основами цифровых технологий. Это противоречие особенно остро проявляется в практике китайских начальных школ, где наблюдается разрыв между техническим оснащением и педагогическими методиками, что и еще раз доказывает актуальность данного исследования.

Проведенный нами анализ государственных образовательных стандартов и учебных программ для начальной школы Китая позволяет выявить существенный разрыв между широкими дидактическими возможностями медиатехнологий и их крайне ограниченным реальным применением на уроках изобразительного искусства. В то время как в теоретических источниках подчеркивается потенциал данных технологий для обогащения учебного процесса, повышения вовлеченности и развития творческих способностей, эмпирические данные (например, отчеты Министерства образования [1; 2]) свидетельствуют о маргинальной роли цифровых инструментов в художественно-эстетическом воспитании. Особенно остро стоит нерешенная проблема интеграции медиатехнологий без ущерба для эмоционально-образных аспектов творчества. Результаты нашего исследования коррелируют с выводами национального мониторинга [2] и подтверждают, что повышение эффективности использования технологий в начальной школе возможно лишь при условии одновременного обеспечения двух ключевых факторов: достаточной материально-технической базы и высокого уровня цифровой компетентности педагогических кадров.

Проведенный анализ педагогической литературы и официальных отчетов [2; 4] позволяет констатировать, что в реальной практике преподавания изобразительного искусства учителя сталкиваются с комплексом проблем. Ключевыми из них являются следующие: использование унифицированных методик, не учитывающих индивидуальные психофизиологические особенности учащихся; дефицит необходимых учебных ресурсов, а также отсутствие выстроенной системы сотрудничества с родителями.

Ключевой проблемой интеграции новых художественных технологий (цифровая живопись, VR, 3D-печать) в учебный процесс является технологический разрыв в профессиональной подготовке учителей. Недостаточная цифровая грамотность педагогов приводит к крайне неэффективному использованию дорогостоящего оборудования. Согласно данным Национального образовательного надзора Китая, уровень неиспользования специализированного оборудования в школах достигает 73,2%, а для новейших цифровых досок и 3D-принтеров этот показатель превышает 81,5% [1]. Более того, мониторинг Министерства образования показывает, что 67,4% оборудования используется лишь для пассивного воспроизведения материалов, и только 12,3% активно задействованы в творческой деятельности учащихся [2]. Для сравнения: в странах ЕС уровень интеграции цифровых инструментов в творческую деятельность достигает 41,5%, а в США 47,2% школ K-12 системно используют их в учебных программах по искусству [3; 4]. Таким образом, налицо значительное отставание Китая (12,3% активного использования) от развитых стран. Этот диссонанс между масштабными материальными вложениями («наличие оборудования») и недостаточной педагогической готовностью («неготовность преподавателя») формирует парадокс, который можно охарактеризовать как «цифровой разрыв в компетенциях».

Хотя инновационные методы обучения признаны в педагогической литературе как эффективные для стимулирования творческой деятельности, их практическая реализация сталкивается с серьезными организационно-ресурсными ограничениями. К ним относятся жесткие временные рамки урока, затрудняющие глубокую исследовательскую работу, и дефицит традиционных учебных ресурсов, сужающий возможности проектного обучения. Важно подчеркнуть, что именно эти ограничения создают потенциальное пространство для эффективного внедрения цифровых технологий, которые могут выступать катализатором и инструментом преодоления указанных барьеров.

Существенную сложность для преподавателя представляет значительная дифференциация учащихся по когнитивному уровню, психофизиологическим особенностям и профилю интересов, что особенно характерно для младшего школьного возраста. Данный фактор обусловливает необходимость разработки гибких и индивидуализированных подходов к обучению. Важно отметить, что традиционные методы фронтального обучения зачастую не позволяют в полной мере учесть это разнообразие. В данном контексте цифровые технологии открывают новые возможности для персонализации художественного образования. Они позволяют адаптировать содержание, темп и сложность заданий под индивидуальные запросы каждого ребенка, тем самым трансформируя вызов дифференциации в педагогический ресурс.

Социокультурный контекст и доступ к культурным ресурсам играют критически важную роль в эстетическом воспитании. Школы в географически удаленных или экономически неразвитых регионах зачастую лишены не только доступа к музеям и выставкам, но и базовых учебных материалов. Это неравенство создает серьезный разрыв в возможностях развития. Как справедливо отмечал Л.С. Выготский, без опосредующей поддержки культурными орудиями ребенок не может реализовать свой потенциал [5]. В современном мире именно цифровые технологии становятся ключевым инструментом, опосредующим это развитие и преодолевающим традиционные пространственно-ресурсные ограничения. Ярким примером является использование VR-оборудования для интерактивного анализа произведений искусства: технология позволяет детально изучать композицию, колорит и фактуру, что недоступно в условиях стандартного класса. Таким образом, технология трансформируется из средства передачи информации в инструмент формирования самостоятельного эстетического опыта, что полностью соответствует тезису Выготского Л.С. о роли орудий в развитии высших психических функций.

В основе нашего педагогического проектирования лежит принцип адаптации сложности заданий к стадии интеллектуального и креативного развития учащихся, что позволяет избежать как избыточной нагрузки, так и «интеллектуального голода». В качестве теоретической основы для дифференциации заданий была использована концепция стадий развития креативности Аарона Козбелта [9]. В соответствии с данной концепцией, для учащихся младших классов (1–2 классы) нами был разработан и апробирован метод «импровизационное рисование – описание истории», направленный на снижение творческого беспокойства. В рамках метода ученикам предлагалось создать абстрактное изображение в произвольной манере, а затем вербализовать нарратив на основе полученного изображения. Для учащихся старших классов применялись методы, основанные на создании проблемных контекстуальных ситуаций и организации исследовательской деятельности, что стимулировало самостоятельное открытие знаний и овладение практическими умениями.

Важным фактором успешного формирования творческой личности ребенка является высокий профессиональный уровень педагога. Однако существующие типовые учебные программы зачастую не успевают адаптироваться к быстро меняющимся современным тенденциям и эстетическим потребностям общества, а также не учитывают потенциал новых технологий. Это создает глубокий конфликт между требованием стандартизации и необходимостью индивидуального подхода. Выходом из данной ситуации видится не столько пассивное ожидание обновления программ сверху, сколько активное создание профессиональных обучающихся сообществ учителей. Такие сообщества, основанные на обмене передовым опытом и эмпирическими находками, могут стать драйвером развития цифровой грамотности педагогов и освоения ими инновационных методов работы, позволяющих преодолеть ограничения формальной учебной программы.

Таким образом, проведенный анализ подтверждает, что интеграция современных технологий в художественное образование не должна сводиться к простой технической замене традиционных инструментов. Ключевой задачей является содержательная перестройка учебного процесса, при которой цифровые средства выступают катализатором творчества, а не его суррогатом. Решение видится в синергии двух направлений: целенаправленного повышения цифровой

грамотности преподавателей и методологической проработки учебных заданий, обеспечивающих сохранение эмоционально-образной природы искусства. Как метко предупреждала Си Муронг, опасность заключается в том, что технологизированное образование может выродиться в «холодное копирование», утратив свою сущностную духовно-развивающую функцию [11]. Следовательно, разрабатываемые методики должны быть нацелены на преодоление этого риска, используя технологию для расширения, а не для обеднения эстетического опыта ребенка.

Настоящее исследование было посвящено анализу парадокса, характерного для современного художественного образования в начальной школе Китая: противоречия между масштабной материальной базой и ее крайне низкой эффективностью использования. Проведенный анализ статистических данных [1; 2] и теоретическое осмысление проблемы в контексте культурно-исторической теории [5] позволили сделать следующие выводы: основным барьером эффективной интеграции цифровых технологий является не недостаток ресурсов, а дефицит цифровой компетентности педагогических кадров и отсутствие адаптированных к современным реалиям методик. Ключевой задачей является не столько техническое оснащение, сколько содержательная перестройка учебного процесса, при которой технология служит инструментом расширения эмоционально-образного выражения, а не его замены. Первоочередной мерой должно стать создание системы непрерывного повышения квалификации учителей, направленной на формирование навыков осмысленного использования цифровых инструментов в контексте художественно-эстетических задач.

Цифровые технологии в художественном образовании начальной школы Китая не являются просто инструментом, а становятся культурно-педагогической средой, способствующей синтезу традиций и инноваций. Наиболее эффективными являются гибридные подходы, сочетающие традиционные художественные практики с цифровыми средствами, что позволяет сохранить культурную идентичность и развивать цифровую грамотность одновременно. Успешная интеграция требует не только технической инфраструктуры, но и системной подготовки педагогов, разработки возрастно-адаптированных методик и формирования критериев оценки цифрового творчества.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в изучении долгосрочного влияния цифрового художественного образования на творческую идентичность учащихся, а также разработка стандартов оценки цифрового художественного творчества младших школьников.

Таким образом, преодоление выявленного парадокса видится в переносе акцента с закупки оборудования на инвестиции в «человеческий капитал» – профессиональное развитие учителей, что в конечном итоге позволит реализовать потенциал технологий для формирования целостной творческой личности.

Библиографический список

1. *Управление Комиссии по надзору за образованием Государственного совета. Национальный доклад по надзору и оценке сбалансированного развития обязательного образования (2021–2022 гг.)*. Пекин: Министерство образования, 2022.
2. *Отчет о результатах национального мониторинга качества художественного обучения в рамках обязательного образования*. Центр мониторинга качества базового образования Министерства образования. Пекин: Издательство народного образования, 2021.
3. *Эвридика. Художественное и культурное образование в школе в Европе*. Издательский офис ЕС, 2022.
4. *Соединенные Штаты, Министерство образования*. STEM to STEAM: Arts Integration Progress Report. Издательский отдел правительства США, 2021.
5. Выготский Л.С. *Разум в обществе: развитие высших психических процессов*. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2010.
6. Е Л. *Новое базовое образование*. Пекин: Издательство педагогических наук, 2006.
7. Amabile T. *Creativity in Context: Update to The Social Psychology of Creativity.* New York: Routledge, 1996.
8. Гарднер Х. *Структура разума: теория множественных интеллектов* (юбилейное издание с новым предисловием автора). Москва: Вильямс, 2007.
9. Kozbelt A. *Creativity Across the Lifespan: A Developmental Perspective*. Cambridge University Press, 2018.
10. Shen Ji-Liang, Liu Xia, Huang Si-Lin et al. *Оценка и культивирование креативности учащихся начальной и средней школы.* Пекин: Издательство Пекинского нормального университета. 2015.
11. *Писать для жизни: Симуронг о красоте и образовании*. Пекин: Пекинская объединенная издательская компания, 2015.

References

1. *Upravlenie Komissii po nadzoru za obrazovaniem Gosudarstvennogo soveta. Nacional'nyj doklad po nadzoru i ocenke sbalansirovannogo razvitiya obyazatel'nogo obrazovaniya (2021-2022 gg.)*. Pekin: Ministerstvo obrazovaniya, 2022.
2. *Otchet o rezul'tatah nacional'nogo monitoringa kachestva hudozhestvennogo obucheniya v ramkah obyazatel'nogo obrazovaniya*. Centr monitoringa kachestva bazovogo obrazovaniya Ministerstva obrazovaniya. Pekin: Izdatel'stvo narodnogo obrazovaniya, 2021.
3. *`Evridika. Hudozhestvennoe i kul'turnoe obrazovanie v shkole v Evrope*. Izdatel'skij ofis ES, 2022.
4. *Soedinennye Shtaty, Ministerstvo obrazovaniya*. STEM to STEAM: Arts Integration Progress Report. Izdatel'skij otdel pravitel'stva SShA, 2021.
5. Vygotskij L.S. *Razum v obschestve: razvitie vysshih psihicheskih processov*. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 2010.
6. E L. *Novoe bazovoe obrazovanie*. Pekin: Izdatel'stvo pedagogicheskih nauk, 2006.
7. Amabile T. *Creativity in Context: Update to The Social Psychology of Creativity.* New York: Routledge, 1996.
8. Gardner H. *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennyh intellektov* (yubilejnoe izdanie s novym predisloviem avtora). Moskva: Vil'yams, 2007.
9. Kozbelt A. *Creativity Across the Lifespan: A Developmental Perspective*. Cambridge University Press, 2018.
10. Shen Ji-Liang, Liu Xia, Huang Si-Lin et al. *Ocenka i kul'tivirovanie kreativnosti uchaschihsya nachal'noj i srednej shkoly.* Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo normal'nogo universiteta. 2015.
11. *Pisat' dlya zhizni: Simurong o krasote i obrazovanii*. Pekin: Pekinskaya ob`edinennaya izdatel'skaya kompaniya, 2015.

Статья поступила в редакцию 13.11.25

УДК 372.881.111.22 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-145-147

Shemchuk Yu.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Linguistics and Professional Communication in the Sphere of Humanities and Applied Sciences, Faculty of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: shemchuk.j@mail.ru*

COMPOUND NOUNS SKILL FORMATION IN NON-LINGUISTIC STUDENTS WHEN WORKING WITH NEWS TEXTS AT GERMAN LANGUAGE CLASSES. The article discusses some methodological aspects of developing skills to form compound nouns in non-linguistic students when working with news texts in practical classes in German. The relevance of the topic is substantiated in the context of the need to increase students' motivation and create a German cultural and linguistic environment in the educational process. An algorithm for developing the skills of forming compound nouns using news texts has been developed, which includes familiarizing students with the word-formation models of compound nouns in German, searching for lexemes in news texts that correspond to the models of compound word formation, and using compound words in oral presentations based on news texts. The proposed step-by-step method of developing the skills of forming German compound nouns using news texts is illustrated with examples of tasks for each stage.

Key words: **news texts, word formation, word formation skill, word formation competence, word compounding, compound nouns, German**

Ю.М. Шемчук*, д-р филол. наук, проф., Институт гуманитарных и прикладных наук, Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: shemchuk.j@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБРАЗОВАНИЯ СЛОЖНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ РАБОТЕ С НОВОСТНЫМИ ТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются методические аспекты формирования навыков образования сложных существительных у студентов нелингвистических специальностей при работе с новостными текстами на практических занятиях по немецкому языку. Обоснована актуальность темы в контексте необходимости повышения мотивации у обучающихся и создания в учебном процессе немецкого культурно-языкового пространства. Разработан алгоритм форми-

рования навыков образования сложных существительных средствами новостных текстов, который включает знакомство со словообразовательными моделями сложных существительных немецкого языка; поиск в новостных текстах лексем, соответствующих моделям образования сложных слов; применение сложных слов в устном сообщении на тему новостного текста. Предложенная пошаговая методика формирования навыков образования немецких сложных лексем средствами новостных текстов проиллюстрирована примерами заданий для каждого этапа.

Ключевые слова: **новостные тексты, словообразование, навык словообразования, словообразовательная компетенция, словосложение, сложные существительные, немецкий язык**

Актуальность использования новостных текстов на занятиях по иностранному языку связана прежде всего с необходимостью повышения мотивации у обучающихся, что достигается, в том числе, благодаря таким текстам, поскольку они содержат материал, информирующий о последних событиях в стране и в мире, создают немецкое культурно-языковое пространство. Аутентичность и социокультурная ценность новостных текстов положительно влияют на общее развитие языковых умений студентов, а также способствуют формированию различных навыков при работе с ними. Изучая в новостных текстах особенности образования немецких слов, студенты знакомятся со словообразовательными моделями языка, что позволяет им в дальнейшем использовать эти модели для создания новых лексем.

В качестве методологической основы настоящего исследования послужила научная и научно-методическая литература последних лет, касающаяся вопросов изучения закономерностей процессов образования сложных существительных как одного из аспектов работы над лексикой немецкого языка [1; 2], а также работы, раскрывающие особенности формирования лексической компетенции при обучении словообразованию немецкого языка [3].

Цель данной статьи – рассмотреть методические аспекты формирования навыков образования сложных существительных у студентов нелингвистических специальностей при работе с новостными текстами на практических занятиях по немецкому языку.

Задачи исследования: а) проанализировать методические возможности учебника немецкого языка для формирования навыков образования сложных существительных у студентов; б) проанализировать методический потенциал новостных текстов; в) разработать алгоритм формирования навыков образования сложных существительных средствами немецкоязычных новостных текстов.

Научная новизна данного исследования: в работе впервые описываются этапы формирования навыков образования немецких сложных лексем средствами новостных текстов, включающие выполнение последовательных действий, что способствует развитию словообразовательной компетенции обучающегося.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты углубляют знания в области теории немецкого словообразования и методики его преподавания.

Практическая значимость: результаты исследования можно использовать при разработке курсов лингводидактики и методики обучения иностранному языку, а также на практических занятиях по немецкому языку.

Навык понимания сложных существительных традиционно формируется у обучающихся на первых занятиях, что обусловлено необходимостью их знакомства со словосложением как одним из самых продуктивных источников пополнения словарного состава немецкого языка. Наряду с формированием навыка понимания сложных лексем у студентов также формируется навык образования сложных слов с целью его последующего применения в речевой практике.

Все навыки должны вырабатываться у студентов средствами основного учебника. В образовательном процессе Института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета при обучении немецкому языку используется УМК «Zeit für Deutsch» («Время немецкому»). Учебник «Zeit für Deutsch» делится в зависимости от этапа обучения на части: для начинающих (т.е. студентов 1 и 2 курсов) «Zeit für Deutsch 1.1» и «Zeit für Deutsch 1.2», для продолжающих (т.е. студентов 3 и 4 курсов) «Zeit für Deutsch 2», «Zeit für Deutsch 3» и «Zeit für Deutsch 4» (см. также последние статьи автора, описывающие опыт преподавания немецкого языка с опорой на учебник «Zeit für Deutsch» [4-5]). Анализ первой части учебника «Zeit für Deutsch 1.1» [6], адресованный студентам, начинающим изучать немецкий язык, показал, что уже в третьем уроке (Lektion 3) на стр. 47 происходит знакомство с особенностями образования немецких сложных существительных, которое продолжается в четвертом уроке (Lektion 4) на стр. 68 – 69, и затем в седьмом уроке (Lektion 7) на стр. 116. С целью формирования словообразовательных навыков у студентов в учебнике приводятся тренировочные упражнения, направленные на распознавание и толкование сложных существительных с соединительными элементами и без них на стр. 69 и 116. Студентам предлагается пояснить значения сложных имен существительных, определить их род и форму множественного числа, назвать словообразовательную модель, перевести сначала отдельные слова, а затем и предложения, в которых присутствуют сложные лексемы.

Поскольку навык образования сложных слов необходимо сформировать как можно раньше, а заданий, направленных на формирование данного навыка, в учебнике, на наш взгляд, недостаточно, следует дополнительно применять в учебном процессе простые аутентичные тексты. Иными словами, кроме основного учебника «Zeit für Deutsch 1.1» в качестве источника текстов для студентов, начинающих изучать немецкий язык, предлагаем использовать сайт https://www.nachrichtenleicht.de/, на котором публикуются различные культурные, спортивные, политические и экономические новости. Немецкое радио (Deutschlandfunk) предлагает на этом сайте новостные сообщения в упрощенной форме и дополняет их аудиоверсиями. К каждой новости прилагается список слов с толкованием затронутых в тексте реалий.

Предложенный ниже алгоритм формирования навыков образования сложных слов средствами новостных текстов апробирован на практических занятиях со студентами, начинающими изучать немецкий язык. В качестве материала иллюстрации поэтапных особенностей такой работы был использован новостной текст *Frankreich, Groß-Britannien und Kanada erkennen Palästina als Staat an* от 26.09.2025 [7].

1. Подготовительный этап

На подготовительном этапе обычно происходит знакомство обучающихся с новым теоретическим материалом. Однако, учитывая сложность восприятия новостных сообщений начинающими изучать иностранный язык, считаем, что лучше использовать такие тексты после изучения материала уроков 1–6 основного учебника, т. е. уже после вводного знакомства с основными словообразовательными моделями сложных лексем немецкого языка, которые затем целесообразно повторить, что позволяет сделать основной учебник.

Задание 1. Откройте учебник «Zeit für Deutsch 1.1» на стр. 68, повторите все указанные там модели словосложения с примерами на лексическом материале урока 4, переведите примеры:

S = Substantiv V = Verb A = Adjektiv

S + S die Musik + der Lehrer = der Musiklehrer

V + S schlafen + das Zimmer = das Schlafzimmer

A + S privat + die Wirtschaft = die Privatwirtschaft

S + (s) + S der Betrieb + s + die Wirtschaft = die Betriebswirtschaft

S + (n) + S der Kranke + n + die Schwester = die Krankenschwester

Далее следует систематизировать изученный ранее материал, дополняя его новыми моделями словосложения, включающими все возможные соединительные элементы, применяемые при объединении двух лексем в одну.

Задание 2. Откройте учебник «Zeit für Deutsch 1.1» на стр. 116, прочитайте обощающий теоретический материал учебника о моделях словосложения, представленный в схемах. Переведите все слова, иллюстрирующие словообразовательные модели:

S + (-) + S = der Brief + die Marke = die Briefmarke

S + (n) + S = die Dame + n + die Tasche = die Damentasche

S + (es) + S = das Jahr + es + die Zeit = die Jahreszeit

S + (s) + S = der Karneval + s + die Zeit = die Karnevalszeit

S + (er) + S = das Lied + er + der Sänger = der Liedersänger

V + S = fahr(en) + das Rad = das Fahrrad

2. Процессуальный этап

Процессуальный этап следует начать с поиска в новостном тексте лексем, соответствующих моделям образования сложных существительных в немецком языке.

Перед началом работы над текстом студентов следует ознакомить с особенностью упрощенного немецкого языка писать сложные слова с дефисами. Следует объяснить им, что дефисное написание существительных не является нормой для литературного немецкого языка, а применяется только при составлении текстов на т.н. легком языке (*leichte Sprache*).

Ниже представлен новостной текст со сложными существительными, выделенными нами для наглядности полужирным шрифтом. Студенты получают текст без такого форматирования сложных лексем.

Задание 3. Прочитайте новостное сообщение. Найдите в ней все сложные существительные. Выпишите их так, как они написаны в тексте, а затем объедините компоненты слов согласно нормам правописания литературного немецкого языка. Определите словообразовательные модели, соответствующие выписанным словам (теоретический материал о моделях словосложения см. в заданиях 1, 2).

*Frankreich, **Groß-Britannien** und Kanada erkennen Palästina als Staat an*

*Palästina ist ein Gebiet am **Mittel-Meer**. Das Land Israel hat die Macht über Teile von Palästina. Die Länder Frankreich, **Groß-Britannien** und Kanada haben jetzt gesagt: Wir erkennen das Gebiet von den Palästinensern als eigenen Staat an. Israel und die USA kritisieren das.*

*Der Präsident von Frankreich heißt Emmanuel Macron. Er sagt: Ein eigener Staat Palästina kann Frieden für die Region bringen. Dann enden die Kriege zwischen Israel und den Palästinensern. So sieht das auch der britische **Premier-Minister**. Er heißt Keir Starmer.*

*Der **Regierungs-Chef** von Israel heißt Benjamin Netanjahu. Er sagt: Die Anerkennung von Palästina ist ein Fehler. Die Entscheidung hilft nur der palästinensischen **Terror-Organisation** Hamas im **Gaza-Streifen.** Auch die USA finden die Anerkennung von Palästina falsch.*

Auf der ganzen Welt gibt es inzwischen mehr als 150 Länder, die sagen: Palästina ist ein eigener Staat. Deutschland ist nicht dabei. Die ***Bundes-Regierung*** *sagt: Wir wollen, dass es irgendwann 2 Staaten gibt: Israel und Palästina. Aber dafür müssen Israel und die Palästinenser verhandeln. Wenn die Verhandlungen erfolgreich sind, erkennt auch Deutschland Palästina an.*

Die Hamas hat in dem Jahr 2023 Israel überfallen. Die Terroristen haben viele Menschen umgebracht und etwa 250 Menschen als Geiseln genommen. Israel führt seitdem Krieg gegen die Hamas im Gebiet ***Gaza-Streifen****. 10-tausende Palästinenser wurden getötet. Außerdem gibt es eine* ***Hungers-Not*** *im* ***Gaza-Streifen****.*

Затем следует обучить студентов умению образовывать подобные лексемы (задание 5) и применять сложные слова в устном сообщении на тему новостного текста, чему способствуют задания 4 и 6.

Задание 4. Переведите выписанные, как предлагалось в задании 3, сложные существительные на русский язык.

Задание 5. Соедините предложенные ниже существительные, переведите получившиеся сложные слова:

der Bund +es+ der Staat = der Bund +es+ die Republik =

der Bund +es+ das Land = der Bund +es+ der Kanzler =

Задание 6. Определите среди выписанных сложных существительных ключевые лексемы текста, при необходимости добавьте из текста слова, расширив список ключевых лексем.

3. Оценочный этап

Задание 7. Перескажите новостное сообщение, опираясь на ключевые лексемы. Свой пересказ начните со слов: *Es geht um ...* Дайте оценку новостному сообщению: *Die Nachricht finde ich (nicht) interessant*.

На оценочном этапе преподавателю необходимо провести обобщающую оценку работы студентов над новостным текстом, отметить положительные и отрицательные моменты в их ответах.

Таким образом, формирование навыков образования сложных слов на основе новостных текстов на практических занятиях по немецкому языку проходит три этапа: подготовительный, процессуальный и оценочный. Этот процесс можно представить в виде алгоритма, который включает следующие действия:

1) знакомство со словообразовательными моделями сложных существительных немецкого языка;

2) поиск в новостных текстах лексем, соответствующих моделям образования сложных слов;

3) применение сложных слов в устном сообщении на тему новостного текста.

Вышеприведенная методика формирования навыков образования сложных слов у студентов нелингвистических специальностей, начинающих изучать немецкий язык, была успешно апробирована на практических занятиях в Московском государственном лингвистическом университете, поэтому можно констатировать целесообразность применения новостных текстов начального уровня для этих целей. Облегченные новостные тексты позволяют не только понять, как употребляются сложные существительные, формируют умение их образования, но и как они развивают коммуникативную компетенцию обучающихся.

Перспективным направлением дальнейшего исследования является разработка алгоритма формирования грамматических навыков при чтении новостных текстов. Кроме того, аудиоверсии новостных текстов можно рассматривать как средство для формирования аудитивных навыков у обучающихся.

Библиографический список

1. Казакова Г.А., Кондратенко М.В. Изучение закономерностей процессов словообразования как аспект работы над лексикой немецкого языка. *Развитие образования в России: проблемы и перспективы:* сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества», 2018: 80–91.
2. Макарова Е.А., Сальникова А.М. Сложные существительные в немецком языке: лингвистический и методический аспект. *Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета*. 2023; № 2 (2): 225–232.
3. Черданцева Е.Ф. Формирование лексической компетенции школьников в процессе обучения словообразованию на немецком языке. *Актуальные проблемы филологии, переводоведения и лингводидактики в системе современного гуманитарного знания:* материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной юбилею доктора филологических наук, профессора Труновой Ольги Владимировны. Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2022: 349–351.
4. Шемчук Ю.М. Опыт использования проектных заданий при формировании лингвокультурологической компетенции у студентов нелингвистических специальностей на занятиях по иностранному языку. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2024; Т. 17, № 10: 3585–3591. DOI: 10.30853/phil20240506
5. Шемчук Ю.М., Аникина М.А. Особенности использования метода проектов в учебнике немецкого языка для студентов нелингвистических специальностей. *Германистика – 2024: nove et nova:* материалы VII Международной научной конференции. Москва: Московский государственный лингвистический университет, 2025: 430–433.
6. Волина С.А., Воронина Г.Б., Карпова Л.М. *Zeit für Deutsch 1.1.* Москва: Златоуст; МГЛУ, 2017.
7. Frankreich, Groß-Britannien und Kanada erkennen Palästina als Staat an. *Nachrichtenleicht*. Available at: https://www.nachrichtenleicht.de/frankreich-palaestina-102.html

References

1. Kazakova G.A., Kondratenko M.V. Izuchenie zakonomernostej processov slovoobrazovaniya kak aspekt raboty nad leksikoj nemeckogo yazyka. *Razvitie obrazovaniya v Rossii: problemy i perspektivy:* sbornik materialov III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Centr razvitiya nauchnogo sotrudnichestva», 2018: 80-91.
2. Makarova E.A., Sal'nikova A.M. Slozhnye suschestvitel'nye v nemeckom yazyke: lingvisticheskij i metodicheskij aspekt. *Uchenye zapiski Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023; № 2 (2): 225-232.
3. Cherdanceva E.F. Formirovanie leksicheskoj kompetencii shkol'nikov v processe obucheniya slovoobrazovaniyu na nemeckom yazyke. *Aktual'nye problemy filologii, perevodovedeniya i lingvodidaktiki v sisteme sovremennogo gumanitarnogo znaniya:* materialy vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyaschennoj yubileyu doktora filologicheskih nauk, professora Trunovoj Ol'gi Vladimirovny. Barnaul: Altajskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2022: 349-351.
4. Shemchuk Yu.M. Opyt ispol'zovaniya proektnyh zadanij pri formirovanii lingvokul'turologicheskoj kompetencii u studentov nelingvisticheskih special'nostej na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2024; T. 17, № 10: 3585-3591. DOI: 10.30853/phil20240506
5. Shemchuk Yu.M., Anikina M.A. Osobennosti ispol'zovaniya metoda proektov v uchebnike nemeckogo yazyka dlya studentov nelingvisticheskih special'nostej. *Germanistika – 2024: nove et nova:* materialy VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, 2025: 430-433.
6. Volina C.A., Voronina G.B., Karpova L.M. *Zeit für Deutsch 1.1.* Moskva: Zlatoust; MGLU, 2017.
7. Frankreich, Groß-Britannien und Kanada erkennen Palästina als Staat an. *Nachrichtenleicht*. Available at: https://www.nachrichtenleicht.de/frankreich-palaestina-102.html

Статья поступила в редакцию 07.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-147-151

Alizhanova Kh.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: Alizhanowa@mail.ru*

Karakhanova G.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: gak0110@mail.ru*

Orujalieva E.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: elena_26.06@bk.ru*

ONLINE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ACTIVATING STUDENTS' INDEPENDENT WORK. Based on the results of the specialized literature and the authors' own professional and pedagogical experience analysis, the main opportunities inherent in online technologies in terms of intensifying the modern Russian university students independent work are identified. For this purpose, a study is being carried out on the role that independent work plays today in the process of young men and women who mastering higher education programs. Further, based on the results obtained, the authors provide a description of its two main areas: classroom and extracurricular. It demonstrates which of them makes the modern online technologies didactic capabilities implementation the most promising. Using as an example the experience of implementing educational activities in the Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov space, the authors determine what are the intermediate results that can be achieved if online technologies are competently integrated into relevant activities.

Key words: **higher education, university student, independent work, classroom independent work, extracurricular independent work, online technologies in education**

***Х.А. Алижанова**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: Alizhanowa@mail.ru*
***Г.А. Караханова**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: gak0110@mail.ru*
***Е.Е. Оруджалиева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: elena_26.06@bk.ru*

ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

На основе результатов анализа специальной литературы и собственного профессионально-педагогического опыта авторов выявляются основные возможности, присущие онлайн-технологиям, в плане интенсификации самостоятельной работы студентов современного российского вуза. Для этого осуществляется исследование той роли, которую самостоятельная работа сегодня играет в процессе освоения молодыми людьми программ высшего образования. Основываясь на полученных результатах, авторы приводят характеристику двух основных её направлений – аудиторного и внеаудиторного. Демонстрируется, в русле какого из них реализация дидактических возможностей современных онлайн-технологий представляется наиболее перспективной. Используя в качестве примера опыт реализации образовательной деятельности в пространстве ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова», авторы определяют, каковы промежуточные результаты, которых можно достигнуть при условии грамотной интеграции онлайн-технологий в соответствующую деятельность.

Ключевые слова: **высшее образование, студент вуза, самостоятельная работа, аудиторная самостоятельная работа, внеаудиторная самостоятельная работа, онлайн-технологии в образовании**

Актуальность темы исследования во многом объясняется возрастанием той роли, которую цифровые технологии (в том числе относящиеся к категории онлайн-технологий) играют в жизни социума. Действительно, начиная с 2010-х гг., мы можем констатировать факт последовательного движения большинства стран бывшего СССР к постиндустриальному обществу. В свою очередь, данная фаза развития связана с существенным расширением сфер использования возможностей сети Интернет.

С другой стороны, говорить о неких кардинальных изменениях в производстве, науке, культуре, социальной сфере, взаимосвязанных с распространением онлайн-технологий и ростом их возможностей, применительно к данному десятилетию нельзя. Вплоть до 2020 г. они продолжали восприниматься представителями большинства профессий, не относящихся к IT-кластеру, лишь как подспорье в профессиональной и иных видах деятельности, по-прежнему получавшей реализацию в основном в традиционных формах. В 2020–2021 гг. ситуация изменилась. В условиях массового перехода к осуществлению различных работ в дистанционном формате решающее значение цифровых технологий стало очевидным. Таким образом, применительно к текущему десятилетию, говоря об информационных и телекоммуникационных технологиях (ИКТ), мы имеем в виду уже не просто инструмент, обладающий определённой эффективностью при выполнении тех или иных работ, но новую технологическую среду, кардинально меняющую их ход.

Д.Е. Хайрузов [1] обращает внимание на обусловленное растущими возможностями онлайн-технологий увеличение количества путей самореализации личности, особенно относящейся к возрастным группам молодёжи и подростков. По словам О.А. Минеевой [2], в современном вузовском образовании этот важный промежуточный результат может быть достигнут благодаря действию двух факторов:

– расширению дидактического потенциала онлайн-технологий;
– созданию в организациях ВО информационной образовательной среды.

Таблица 1

Функции сети Интернет, которыми обусловлены дидактические возможности современных онлайн-технологий, подлежащие реализации по ходу самостоятельной работы современных студентов

Наименование	Возможности для реализации по ходу педагогического процесса
Коммникативная	Обмен учебной, методической, научной и иной необходимой в плане успешной реализации образовательного процесса информацией между его участниками
	Координация действий учащихся во время осуществления групповых форм деятельности
	Презентация студентами результатов своей работы в различных форматах, в том числе при нахождении субъектов педагогической деятельности на значительном удалении друг от друга
Информационная	Эффективный поиск материалов, представляющих определённую ценность в плане эффективной реализации программ высшего образования
	Хранение на удалённых серверах учебной и другой необходимой информации, позволяющее исключить или минимизировать использование физических носителей
	Регулярные обновление и структурирование необходимых данных, представленных в различных медиаформатах

Оптимизация действия обоих этих факторов на ход и результаты реализации вузовских программ представляется невозможной без расширения использования дидактического потенциала современных онлайн-технологий. Следует при этом учитывать и такую тенденцию, как увеличение количества часов, отводимых на самостоятельную работу студентов. Таким образом, современным учёному и практику, работающим в области ВО, необходимо понять, как при её внедрении может быть реализован образовательный потенциал онлайн-технологий, базирующиеся на двух функциях Интернета (табл. 1).

Таким образом, в качестве цели нашего исследования мы можем определить выявление возможностей, присущих образовательным онлайн-технологиям, в плане интенсификации самостоятельной работы студентов современного российского вуза.

Задачи, которые необходимо решить для её достижения, включают исследование роли самостоятельной работы в освоении молодыми людьми программ высшего образования, характеристику двух основных её направлений, а также определение на примере ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова» конкретных результатов, достигаемых в случае интеграции онлайн-технологий в соответствующую деятельность.

Применявшиеся при этом методы исследования включали синтез, конкретизацию, а также контент-анализ научной литературы.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней на примере ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова» были рассмотрены конкретные результаты, достигаемые за счёт расширения использования онлайн-технологий в самостоятельной работе студентов.

Теоретическая значимость – в исследовании той роли, которую сегодня самостоятельная работа играет в деле освоения студентами вузовских программ.

Практическая же во многом сводится к характеристике двух основных её направлений, в ходе реализации которых образовательные онлайн-технологии могут найти широкое применение.

Педагоги, занимающиеся проблемами высшего образования (О.А. Минеева [1], Е.И. Гужвенко, В.Ю. Гужвенко [3], Ш.И. Аюбова, Э.М. Каримулаева, С.А. Алиханова [4]), сходятся на следующей трактовке термина «самостоятельная работа»: такая форма учебной, поисковой или научно-исследовательской деятельности, при которой обучающиеся выполняют предложенные педагогом задания при его непосредственном участии либо согласно данным им инструкциям, но без реализации иных форм участия. Д.Д. и В.В. Климентьевы [5] в качестве цели такой работы позиционируют расширение и углубление и расширение тех знаний, умений и навыков, которыми обучающиеся овладели в ходе лекционных, семинарских, практических и лабораторных занятий. Помимо этого, правильная организация подобной работы обеспечивает развитие у будущих профессионалов ряда важных компетенций (рис. 1).

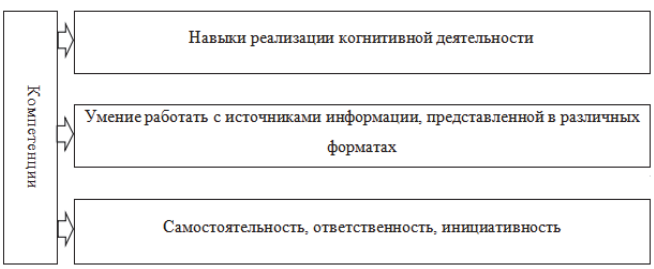


Рис. 1. Компетенции, формируемые у обучающихся современных организаций ВО в ходе самостоятельной работы

Таблица 2

Направления, в которых самостоятельная работа студентов получает свою реализацию

Наименование	Определение	Особенности реализации в пространстве современного вуза
Аудиторная самостоятельная работа	Вид самостоятельной деятельности, выполняемый во время семинарских, лекционных занятий и иных форм работы, полноценное осуществление которых предполагает наличие специально оборудованного помещения (аудитория). Направление это, как правило, реализуется при непосредственном руководстве со стороны педагогического работника	Осуществляется в специально оборудованных помещениях
		Предполагает контроль профессорско-преподавательского состава за выполнением
Внеаудиторная самостоятельная работа	Учебная, научно-исследовательская, поисковая или любая другая работа обучающегося, подразумевающая реализацию во внеаудиторное время. Деятельность эта в большинстве случаев осуществляется в соответствии с данным преподавателем заданием и при его методическом руководстве, однако этим участие в ней педагогического работника и ограничивается	Не контролируется преподавателем, но связана с выполнением подготовленных им заданий и инструктажа, касающегося возможностей для целевого использования образовательных онлайн-технологий
		Выполняется в любом месте и в любое удобное для обучающихся время

Таблица 3

Онлайн-технологии, применимые по ходу реализации различных форм аудиторной самостоятельной работы в современном вузе

Группа технологий	Описание	Формы аудиторной самостоятельной работы, при реализации которых технологии данной группы представляются наиболее эффективными
Интернет-платформы для обучения	Представляют собой комплексные системы управления данными, обеспечивающие широкие возможности в плане рационального размещения учебных и других материалов в различных форматах	Выполнение заданий на практических и лабораторных занятиях
		Участие в коллоквиумах и контрольных опросах
		Выполнение научно-исследовательской работы
Системы видеоконференцсвязи	Обладают функционалом, позволяющим эффективно организовывать самостоятельную работу учащихся с привлечением опытных исследователей и/или практиков в соответствующей области как консультантов, демонстрацией презентаций, а также совместной работой с документами, и продуктивными групповыми дискуссиями	Выполнение заданий на практических и лабораторных занятиях
		Защита курсовых проектов, отчётов по практике
		Выполнение научно-исследовательской работы
Мобильные приложения для образования	Открывают перед субъектами образовательных отношений широкие возможности для возвращения к пройденному материалу в любое время и в любом месте	Выполнение заданий на практических и лабораторных занятиях
		Выполнение научно-исследовательской работы

На сегодняшний день, как уже говорилось, интенсификация рассматриваемой деятельности, по сути, представляет собой один из главных путей достижения отечественным высшим образованием приемлемого уровня соответствия российским и мировым стандартам. Помимо показанных на рис. 1 целевых установок, направленных на формирование важных качеств выпускника современного вуза, различные авторы (Е.И. Гужвенко, В.Ю. Гужвенко [3], Д.Д. Климентьев, В.В. Климентьева [5]) объясняют причины возникновения данной тенденции в развитии современного ВО сокращением количества аудиторных часов, выделяемых на изучение многих академических дисциплин. Это, в свою очередь, делает необходимым, а рост возможностей аппаратных и программных средств, сетевых сервисов – достижимым основной упор на самостоятельную деятельность.

При этом Д.Д. Климентьев и В.В. Климентьева [5] отмечают, что действительно эффективная реализация различных форм самостоятельной работы предполагает грамотное использование современных онлайн-технологий. Их дидактический потенциал позволяет с успехом реализовывать два основных направления соответствующей деятельности, каждое из которых характеризуется рядом специфических особенностей (табл. 2).

Педагоги (Е.И. Гужвенко, В.Ю. Гужвенко [3], Д.Д. Климентьев, В.В. Климентьева [5]), говоря о рассматриваемом направлении самостоятельной работы, упоминают четыре наиболее распространённых её формы (рис. 2).

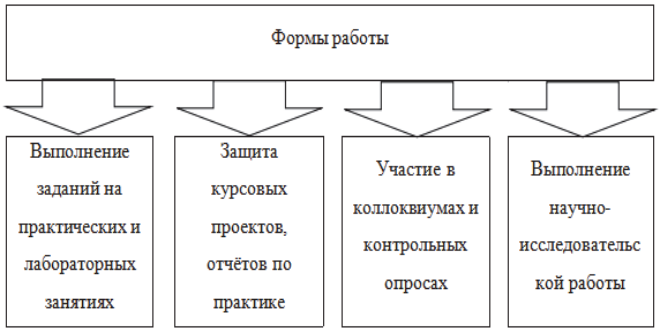


Рис. 2. Наиболее распространённые формы самостоятельной аудиторной работы

Реализация всех форм деятельности, представленных на рис. 1, подразумевает использование образовательного потенциала, присущего современным онлайн-технологиям (табл. 3).

Анализ информации, содержащейся в табл. 3, позволяет сделать предварительное заключение о том, что во время выполнения аудиторной самостоятельной работы онлайн-технологии используются по преимуществу как средства, повышающие эффективность реализации традиционных форм деятельности. И в данной связи становится понятной позиция О.А. Минеевой [2], в соответствии с которой более перспективным представляется использование таких технологий для активизации внеаудиторной самостоятельной работы студентов современного вуза.

Их широкое применение по ходу такого рода деятельности позволяет добиваться четырёх важных промежуточных результатов (рис. 3).



Рис. 3. Промежуточные результаты использования современных онлайн-технологий в ходе внеаудиторной самостоятельной работы

Как видим, специфика обучения по образовательным программам современного вуза при широкой реализации внеаудиторной самостоятельной работы создаёт определённые предпосылки для внедрения образовательных техноло-

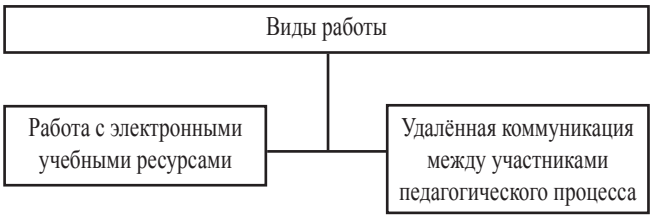


Рис. 4. Виды внеаудиторной самостоятельной работы, подразумевающие широкое применение дидактических возможностей образовательных онлайн-технологий

гий, относящихся к рассматриваемой категории, в повседневную практику. Соответственно, повышенное внимание к данной форме организации активности студентов позволит превратить её в наиболее эффективное средство реализации учебной и воспитательной деятельности.

Учёные и практики (Д.Е. Хайрузов [1], Е.И. Гужвенко, В.Ю. Гужвенко [3], Ш.И. Аюбова, Э.М. Каримулаева, С.А. Алиханова [4]) говорят о двух основных видах внеаудиторной самостоятельной работы, реализация которых подразумевает широкое использование возможностей онлайн-технологий (рис. 4).

Самостоятельная работа обучающихся, реализуемая с использованием электронных учебных ресурсов вне учебной аудитории, представляет собой действия над учебными материалами в цифровой форме, воспроизводимыми с помощью электронных устройств. Д.Д. Климентьев и В.В. Климентьева [5] определяют цели такой деятельности:

– повышение эффективности усвоения необходимого материала;
– дифференциация формируемых компетенций.

В образовательном пространстве ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова», начиная с 2020 г., получают свою реализацию пять форм деятельности, которые можно отнести к данному виду самостоятельной работы. При этом накопленный на сегодняшний день опыт позволяет заявить, что каждая из этих форм характеризуется определённым потенциалом в смысле реализации возможностей, присущих современным онлайн-технологиям (табл. 4).

Согласно наиболее распространённой в настоящее время точке зрения (Д.Е. Хайрузов [1], Е.И. Гужвенко, В.Ю. Гужвенко [3]), удалённая коммуникация между участниками педагогического процесса, по сути, представляет собой взаимодействие обучающихся и педагогических работников с использованием информационно-телекоммуникационных сетей. Реализация её по ходу внеаудиторной самостоятельной работы позволяет преподавателям, администрации и методистам Дагестанского государственного педагогического университета индивидуализировать образовательную деятельность студентов, повысив при этом их информационную культуру. Кроме того, корректное воплощение данного вида работы по ходу образовательной практики позволят закреплять знания, умения и навыки, которыми студенты были вооружены по ходу аудиторных занятий, что, как мы помним, является одной из целевых установок самостоятельной работы студентов современного вуза.

Таблица 4

Формы работы с электронными ресурсами, реализуемые в Дагестанском государственном педагогическом университете

Форма	Особенности реализации в ДГПУ	Используемые онлайн-технологии
Поиск и анализ необходимой информации	По ходу внеаудиторной самостоятельной работы информация из электронных ресурсов используется нашими студентами по трём путям. Причём первый путь подразумевает применение представленных в различных форматах данных как дополнительного материала, при котором поисковая активность осуществляется самостоятельно при широком использовании доступных поисковых сервисов. Второй путь предполагает использование такого рода данных в этом же качестве, но при этом поиск их производится по заранее сообщённым студентам адресам. Реализация же третьего связана с сочетанием двух первых вариантов	Интернет-платформы для обучения
		Мобильные приложения для образования
Построение графиков и диаграмм	Используется студентами для закрепления теоретических знаний, сформированных ранее, а также для освоения алгоритмов работы с наиболее актуальными веб-сервисами и прикладными программами, полезными при реализации учебной, а в дальнейшем – также профессиональной деятельности	Интернет-платформы для обучения
		Мобильные приложения для образования
Участие в веб-проектах	Каждый веб-проект, выполняемый студентами ДГПУ, представляет собой, по сути, проблемное задание. Целью его выполнения, занимающего, как правило, сравнительно большие отрезки времени, как правило, является интенсификация развития системы навыков, обеспечивающих высокую результативность применения формируемых компетенций в различных, условиях	Интернет-платформы для обучения
		Системы видео-конференц-связи
		Мобильные приложения для образования
Составление и заполнение таблиц	Позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся ДГПУ, повысив при этом их учебную мотивацию. С целью реализации данной формы внеаудиторной самостоятельной работы студенты используют две категории онлайн-средств: электронные учебно-методические комплексы и Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов	Интернет-платформы для обучения
		Мобильные приложения для образования
Подготовка презентаций	Широко используется в нашем вузе как часть работы студентов над будущими очными и онлайн-выступлениями, курсовыми проектами и др.	Интернет-платформы для обучения
		Системы видео-конференц-связи
		Мобильные приложения для образования

Таблица 5

Формы удалённой коммуникации между участниками педагогического процесса, реализуемые в Дагестанском государственном педагогическом университете

Форма	Особенности реализации в ДГПУ	Используемые онлайн-технологии
Синхронная коммуникация	Как следует из названия, представляет собой взаимодействие между участниками педагогического процесса, которое получает свою реализацию в пределах одного временного промежутка. Главными задачами реализации такой коммуникации в образовательном пространстве Дагестанского государственного педагогического университета выступают консультирование обучающихся, координация их совместной деятельности, связанной с поиском материалов и участием в веб-проектах	Интернет-платформы для обучения
		Системы видео-конференц-связи
		Мобильные приложения для образования
Асинхронная коммуникация	Взаимодействие между субъектами образовательных отношений реализуется в несовпадающих временных отрезках. Обращение к образовательным онлайн-технологиям позволяет не только поддерживать связь между участниками учебно-воспитательного процесса, но также и осуществлять непосредственное взаимодействие, например, с опытными исследователями, практикующими специалистами в той или иной предметной области. Это, в свою очередь, расширяет возможности для приращения знаний студентов ДГПУ, касающихся реалий, в которых будет осуществляться их деятельность после выпуска, понимания формируемых знаний, умений, навыков не как цели обучения, но как мощных средств, обеспечивающих профессиональное и личностное развитие	Интернет-платформы для обучения

Эффективное осуществление такой коммуникации в нашей ОО связано с реализацией двух форм деятельности (табл. 5).

Мы завершили исследование возможностей онлайн-технологий как средства активизации самостоятельной работы студентов современного российского вуза. Самостоятельную работу при этом мы понимали как форму деятельности, при которой обучающиеся выполняют предложенные педагогом задания при его непосредственном участии либо согласно данным им инструкциям, но без реализации иных форм участия. Уже целевые установки данной деятельности, в число которых входит формирование у студентов таких важных в текущих условиях компетенций, как навыки реализации когнитивной деятельности, умение работать с источниками информации, представленной в различных форматах, самостоятельность, ответственность, инициативность, говорят о её важности для освоения вузовских программ. Возрастанию важности различных направлений, видов и форм такой работы также способствует сокращение аудиторных часов при распространении аппаратных и программных средств, обеспечивающих широкие возможности для удалённого взаимодействия между участниками образовательной деятельности.

В свою очередь, эффективная реализация различных форм такой активности предполагает широкое применение современных онлайн-технологий. Их дидактический потенциал позволяет с успехом реализовывать два основных направления соответствующей деятельности. К этим направлениям относятся аудиторная и внеаудиторная самостоятельные работы. При этом, несмотря на определённый дидактический потенциал, присущий онлайн-технологиям при реализации аудиторной работы, там они по-прежнему остаются инструментами, оптимизирующими исполнение традиционных форм деятельности. Соответственно, более широкие перспективы в этом плане присущи деятельности внеаудиторной.

Сказанное подтверждается опытом реализации образовательной деятельности в ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» им. Р. Гамзатова». Здесь в ходе осуществления работы с электронными учебными ресурсами, а также удалённой коммуникации между участниками педагогического процесса возможности образовательных онлайн-технологий получают широкую направленность.

Библиографический список

1. Хайрузов Д.Е. Организация внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку посредством использования онлайн-технологий. *Мир науки, культуры, образования.* 2025; № 3 (112): 313–315.
2. Минеева О.А. Оценка эффективности инструментария Moodle для организации самостоятельной работы по английскому языку. О*рганизация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам.* 2021; № 4: 168–173.
3. Гужвенко Е.И., Гужвенко В.Ю. Использование комплекса практических заданий для визуализации данных при изучении военнослужащими дисциплины «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности». *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2024; № 8 (2): 37–41.
4. Аюбова Ш.И., Каримулаева Э.М., Алиханова С.А. Влияние дистанционного обучения на информационно-психологическое здоровье студента. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки.* 2024; № 8 (1): 25–29.
5. Климентьев Д.Д., Климентьева В.В. Онлайн-курс как эффективный инструмент самостоятельной подготовки студентов вуза к аудиторным занятиям. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики.* 2023; № 4: 92–103.

References

1. Hajruzov D.E. Organizaciya vneauditornoj samostoyatel'noj raboty po inostrannomu yazyku posredstvom ispol'zovaniya onlajn-tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2025; № 3 (112): 313-315.
2. Mineeva O.A. Ocenka `effektivnosti instrumentariya Moodle dlya organizacii samostoyatel'noj raboty po anglijskomu yazyku. O*rganizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po inostrannym yazykam.* 2021; № 4: 168-173.
3. Guzhvenko E.I., Guzhvenko V.Yu. Ispol'zovanie kompleksa prakticheskih zadanij dlya vizualizacii dannyh pri izuchenii voennosluzhaschimi discipliny «Informatika i informacionnye tehnologii v professional'noj deyatel'nosti». *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2024; № 8 (2): 37-41.
4. Ayubova Sh.I., Karimulaeva `E.M., Alihanova S.A. Vliyanie distancionnogo obucheniya na informacionno-psihologicheskoe zdorov'e studenta. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2024; № 8 (1): 25-29.
5. Kliment'ev D.D., Kliment'eva V.V. Onlajn-kurs kak `effektivnyj instrument samostoyatel'noj podgotovki studentov vuza k auditornym zanyatiyam. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki.* 2023; № 4: 92-103.

Статья поступила в редакцию 10.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-151-154

Alikina S.V., *teacher, Department of Informatics and Mathematics, Volgograd Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: k_svete@list.ru*

Yeskin D.L., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Deputy Head of Department of Informatics and Mathematics, Volgograd Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: yd38@bk.ru*

SCIENTIFIC AND TECHNICAL LABORATORY FOR THE MAINTENANCE AND REPAIR OF UNMANNED AND ROBOTIC VEHICLES: EXPERIENCE IN CREATION AND EDUCATIONAL POTENTIAL. The study investigates the pedagogical justification for the establishment and operation of a scientific and technical laboratory for the maintenance and repair of unmanned aerial and robotic systems as an innovative form of organizing the educational process. The article outlines the main areas of application of unmanned aerial vehicles for addressing tasks faced by law enforcement agencies and analyzes the experience of creating and operating the scientific and technical laboratory at the Volgograd Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation. The work shows that the organization of practice-oriented training within the laboratory enables the development of engineering and research skills among cadets and students, which are necessary for working with modern robotic systems. Key pedagogical conditions ensuring the effective functioning of the laboratory are identified: an activity-based approach to learning, the integration of educational and research activities, and the creation of a motivating educational environment. The presented results can be applied in the establishment of similar training facilities in other educational institutions.

Key words: **scientific and technical laboratory, innovative forms of learning, unmanned aerial vehicles, training of law enforcement officers, practice-oriented training, professional training**

С.В. Аликина*, преп., ФГКОУ ВО «Волгоградская академия МВД России», г. Волгоград, E-mail: k_svete@list.ru*

Д.Л. Еськин*, канд. физ.-мат. наук, зам. нач. каф. информатики и математики ФГКОУ ВО «Волгоградская академия МВД России», г. Волгоград, E-mail: yd38@bk.ru*

НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ ПО ОБСЛУЖИВАНИЮ И РЕМОНТУ БЕСПИЛОТНЫХ И РОБОТОТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ: ОПЫТ СОЗДАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Настоящая работа посвящена обоснованию педагогической целесообразности создания и деятельности научно-технической лаборатории по обслуживанию и ремонту беспилотных и робототехнических средств как инновационной формы организации учебно-воспитательного процесса. В статье описаны основные направления применения беспилотных летательных аппаратов для решения задач, стоящих перед правоохранительными органами, проанализирован опыт создания и функционирования научно-технической лаборатории в Волгоградской академии МВД России. Показано, что организация практико-ориентированной подготовки в лаборатории позволяет формировать у курсантов и слушателей инженерные и исследовательские навыки, необходимые для работы с современными робототехническими средствами. Выявлены ключевые педагогические условия эффективной работы лаборатории: деятель-

ностный характер обучения, сочетание учебной и исследовательской деятельности, создание мотивирующей образовательной среды. Представленные результаты могут быть использованы при создании подобных учебных площадок на базе других образовательных организаций.

Ключевые слова: **научно-техническая лаборатория, инновационные формы обучения, беспилотные летательные аппараты, подготовка сотрудников правоохранительных органов, практико-ориентированное обучение, профессиональная подготовка**

Актуальность данного исследования обусловлена активным внедрением беспилотных и робототехнических комплексов в оперативно-служебную деятельность правоохранительных органов Российской Федерации, что требует переосмысления подходов к профессиональной подготовке сотрудников. Традиционная система ведомственного образования в большей степени ориентирована на правовую, организационно-управленческую и тактико-специальную подготовку, тогда как работа с современными техническими средствами предъявляет дополнительные требования к уровню инженерно-технической подготовки специалистов.

В научной и педагогической литературе отмечается, что повышение качества профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов возможно при внедрении практико-ориентированных форм обучения, позволяющих моделировать реальные условия служебной деятельности и развивающих исследовательские навыки обучающихся [1–4]. Это обусловливает необходимость создания специализированных учебно-исследовательских площадок, обеспечивающих интеграцию теоретических знаний и практических навыков.

Цель исследования – педагогическое обоснование роли научно-технической лаборатории как инновационной формы организации учебно-воспитательного процесса в системе ведомственного образования МВД России.

Объект исследования – организация учебно-воспитательного процесса в системе ведомственного образования МВД России с использованием специализированной научно-технической лаборатории. Предмет исследования – педагогические условия и технологии формирования профессиональных компетенций курсантов и слушателей посредством организации учебно-исследовательской деятельности в научно-технической лаборатории.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– представить основные способы применения беспилотных летательных аппаратов органами внутренних дел;

– раскрыть педагогические возможности научно-технической лаборатории, исследуя ее как инновационную форму организации учебно-воспитательного процесса в системе ведомственного образования МВД России.

– изложить опыт создания и принципы работы научно-технической лаборатории в Волгоградской академии МВД России, определить ее роль в формировании профессиональных компетенций обучающихся.

Научная новизна исследования состоит в педагогическом обосновании создания научно-технической лаборатории как инновационной формы организации практико-ориентированного обучения курсантов и слушателей ведомственного вуза и определении ее роли в формировании профессиональных компетенций обучающихся.

Теоретическая значимость заключается в развитии представлений о практико-ориентированном обучении в системе ведомственного образования, а также в уточнении подходов к интеграции технической и профессионально-прикладной подготовки будущих сотрудников правоохранительных органов.

Практическая значимость заключается в возможности использования представленного опыта при создании подобных лабораторий в образовательных организациях системы МВД России и других ведомств, а также при разработке учебно-методических материалов, направленных на совершенствование технической подготовки курсантов и слушателей.

Основные методы исследования включают теоретические методы анализа и обобщения научной и методической литературы по тематике профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов, а также эмпирические методы – наблюдение, изучение и систематизация практического опыта создания и функционирования научно-технической лаборатории.

Развитие информационных технологий играет ключевую роль для государства, так как способствует повышению прозрачности государственных институтов, улучшению качества предоставляемых услуг, а также увеличению эффективности управления и взаимодействия между органами власти и гражданами. Информационные технологии позволяют оптимизировать процессы, сократить расходы и улучшить анализ данных, что, в свою очередь, содействует принятию более обоснованных решений. В образовательном контексте использование информационных технологий способствует развитию у обучающихся аналитического мышления, системного подхода и способности принимать решения в условиях неопределенности – качеств, особенно значимых для сотрудников органов внутренних дел.

Одним из приоритетных направлений развития российских информационных и коммуникационных технологий является робототехника. В Указе Президента Российской Федерации от 7 июля 2011 г. № 899 «Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологий и техники» направления в области робототехники упоминаются в качестве одних из приоритетных технологий, что подчеркивает важность их развития для повышения конкурентоспособности страны и целесообразность внедрения в образовательную и профессиональную практику.

В органах внутренних дел использование робототехнических средств пока ограничено, однако интерес к их применению в целях охраны правопорядка в последние годы существенно увеличился. Использование робототехнических комплексов правоохранительными органами позволяет повысить эффективность выполнения ряда оперативно-служебных задач, позволяя снизить риск для жизни и здоровья сотрудников [5]. Одним из наиболее перспективных направлений робототехники является развитие и применение беспилотных летательных аппаратов (БПЛА).

Ключевым преимуществом применения БПЛА в работе ведомственных структур является оперативное обнаружение угроз, что имеет особенное значение в труднодоступных областях и в зонах повышенного риска. К таким областям могут быть отнесены леса, загрязненные места, районы с высокой криминогенной активностью. Законодательство, регламентирующее деятельность органов внутренних дел, позволяет использовать различные технические средства и комплексы для эффективного осуществления правоохранительных задач [6].

БПЛА применимы для решения задач, связанных с поддержанием общественного порядка в местах проведения массовых мероприятий, мониторингом безопасности дорожного движения, распознаванием и идентификацией объектов, проведением поисковых мероприятий, в том числе в труднодоступных местах, в условиях бедствий и чрезвычайных ситуаций и др. [7].

Решение перечисленных выше задач во многом зависит от получения надежных объективных представлений о конкретной местности, где расположены важные информационные комплексы произошедшего инцидента. Для обеспечения этого критерия применяются съемочные устройства, которые минимизируют искажения в геометрии и пространстве, собирают наглядные материалы в различных форматах (фото, видео, 3D), а также производят измерения с высокой степенью точности [8].

Таким образом, использование БПЛА в правоохранительной деятельности повышает эффективность работы правоохранительных органов, улучшает реакцию на различные ситуации и способствует повышению безопасности граждан. В связи с этим задача подготовки сотрудников органов внутренних дел, обладающих компетенциями в области управления БПЛА, на сегодняшний день является весьма актуальной.

С 2024 году в Волгоградской академии МВД России реализуется основная программа профессионального обучения «Повышение квалификации сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации, выполняющих оперативно-служебные задачи с применением беспилотных воздушных судов (БВС)». Цель данной программы – совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации, использующих БПЛА в решении оперативных задач.

В рамках теоретической подготовки сотрудники из различных регионов страны знакомятся с законодательными актами, регулирующими правила применения БПЛА для выполнения правоохранительных задач, изучают основы аэронавигации, требования безопасного пилотирования БПЛА и порядок действий в экстремальных условиях и нештатных ситуациях.

Практическая часть обучения включает отработку навыков пилотирования беспилотных летательных аппаратов на учебных тренажерах, имитирующих работу БПЛА, а также летную подготовку, включающую тренировки при имитации сложных погодных условий, критических отказах систем или других нештатных ситуаций. Такой подход обеспечивает комплексное развитие профессиональных компетенций, позволяя подготовить специалистов, способных не только управлять аппаратами, но и обеспечивать их долговечность и исправность работы.

В целях совершенствования учебно-воспитательного процесса в 2024 году в Волгоградской академии МВД России была создана научно-техническая лаборатория по обслуживанию и ремонту беспилотных и робототехнических средств. Данная лаборатория выступает в роли образовательной среды, в которой курсанты и слушатели получают практический опыт работы с БПЛА и робототехническими комплексами, в том числе связанный с их диагностикой, ремонтом и техническим обслуживанием. В основе ее создания лежали принципы практико-ориентированного и деятельностного подходов, предполагающих обучение посредством решения реальных профессиональных задач и проектной работы. Основная цель создания лаборатории – организация условий для формирования у курсантов и слушателей профессиональных и исследовательских компетенций, включая навыки анализа работы по обслуживанию, ремонту и проектированию БПЛА.

К основным задачам научно-технической лаборатории относятся:

1. Проведение планового технического обслуживания и ремонта беспилотных и робототехнических устройств, задействованных в учебно-воспитательном процессе, что позволяет гарантировать бесперебойное проведение учебных занятий. Такой подход формирует у курсантов и слушателей навыки практической работы с современными техническими средствами, что является одним из ключевых аспектов подготовки специалистов в области правоохранительной деятельности.

2. Содействие формированию у курсантов и слушателей сознательного отношения к своей будущей профессии, а также развитию инициативы и нестан-

дартного мышления в процессе практического обучения. Выход учебного занятия за рамки традиционного побуждает курсантов и слушателей думать креативно, принимать ответственность за свои действия и проявлять инициативу, что напрямую связано с их будущей деятельностью.

3. Содействие формированию положительного отношения к профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел у обучающихся ведомственных образовательных учреждений. Создание позитивного имиджа профессии позволяет формировать у курсантов и слушателей уважение к своему делу, что, в свою очередь, влияет на их будущую профессиональную этику и культуру. В рамках лаборатории могут проводиться семинары, встречи с практикующими сотрудниками и обмен опытом, что положительно влияет на интерес к работе системе МВД России.

4. Совершенствование материально-технических средств Волгоградской академии МВД России. Наличие лаборатории предоставляет доступ обучающимся к современному оборудованию, а также способствует интеграции инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс.

В рамках деятельности научно-технической лаборатории реализуются следующие функции:

1. Задействование научно-технической лаборатории для проведения практических занятий, где курсанты и слушатели могут на практике изучать различные аспекты использования современных технологий в ситуациях, требующих оперативного вмешательства. Это позволяет не только закреплять теоретические знания, но и развивать навыки работы в команде, что крайне важно в условиях реальной службы.

2. Формирование профессиональных компетенций в сфере управления и технического сопровождения БПЛА.

3. Организация научно-исследовательской работы в области применения новых технологий в правоохранительной деятельности, что создает возможности работы над актуальными научными проблемами, связанными с использованием робототехники правоохранительными органами или расследованиями преступлений, совершенных с использованием БПЛА.

В лаборатории имеются все необходимые современные инструменты для проведения ремонтных работ и проверки технического состояния БПЛА: расходные материалы БПЛА, системы тестирования оптики и видеосистем, 3D-принтер для производства и доработки деталей.

Для оптимизации работы лаборатории ее пространство организовано так, чтобы каждая зона соответствовала определенным этапам и видам работ и имела все необходимое для этого оборудование. Можно выделить следующие специализированные зоны.

1. Рабочая зона, предназначенная для разборки и сборки БПЛА, а также для механической обработки их деталей. Данная зона обеспечивает отработку практических навыков точной механической работы и сборки узлов.

2. Зона электронных работ. Здесь обучающиеся осваивают работу с платами, сенсорами и управляющими системами БПЛА, тем самым развивая инженерные навыки, в том числе пайки, диагностики и тестирования электронных компонентов.

3. Зона тестирования видеосистем. В данной зоне обучающиеся развивают умение осуществлять проверки работоспособности оптических приборов БПЛА и робототехнических средств посредством подключения к ним комплекта мультимедийного оборудования, в том числе оценивать их стабилизацию, фокусировку, цветопередачу и другие характеристики, которые влияют на качество изображения.

4. Зона испытаний. Данная зона позволяет отрабатывать навыки проверки работоспособности и предварительного тестирования полетных характеристик БПЛА, которые были подвергнуты ремонту или техническому обслуживанию.

5. Зона хранения комплектующих и расходных материалов. Данная зона предназначена для хранения запасных частей БПЛА, а также расходных материалов, необходимых для проведения ремонта и обслуживания дронов, и создает условия для организации учебно-воспитательного процесса.

6. Зона прототипирования и 3D-печати. Эта зона оснащена современным 3D-принтером и используется для изготовления деталей, восстановления узлов и создания прототипов новых компонентов, позволяя интегрировать практику и технологические инновации, позволяя развивать инженерные и проектные навыки курсантов и слушателей.

Научно-техническая лаборатория создает условия для формирования у курсантов и слушателей профессиональных и исследовательских компетенций. В ней обучающиеся получают возможность не только применять современные технологии, но и понимать закономерности их функционирования, прогнозировать результаты и принимать решения в условиях неопределенности. Работа в лаборатории стимулирует профессиональное самоопределение и активизирует интерес обучающихся к научно-исследовательской деятельности, что подтверждается ростом числа выполненных научно-исследовательских работ по тематике беспилотных и робототехнических технологий. Кроме того, лаборатория выполняет важную воспитательную функцию, формируя уважение к инженерному труду, чувство ответственности за результаты своей работы и понимание значимости инноваций для обеспечения общественной безопасности.

Эффективность организации учебно-воспитательной работы с использованием возможностей лаборатории определяется совокупностью педагогических условий: деятельностным характером обучения, интеграцией теории и практики, сочетанием учебной и исследовательской деятельности, а также созданием мотивирующей образовательной среды, способствующей профессиональному саморазвитию курсантов.

Помимо непосредственного использования в процессе обучения лаборатория выступает в качестве площадки для подготовки курсантов и слушателей к различным конкурсам, в том числе инженерного и авиационного творчества.

В 2024 году в рамках студенческого конкурса авиационного творчества СКАТ командой «Наследники Победы», представляющей Волгоградскую академию МВД России, изготовлено первое беспилотное воздушное судно. Организатором конкурса выступило Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский физико-технический институт». Данная работа включала в себя полный маршрут создания беспилотного воздушного судна – от разработки технического задания до проведения успешного испытания объекта. Основная часть работ проходила на базе научно-технической лаборатории.

В 2025 году в рамках Всероссийского конкурса «Кадры для цифровой промышленности. Создание законченных проектно-конструкторских решений в режиме соревнований «Кибердром»» в рамках отдельного трека «Сила России» был реализован экспериментальный проект «Кибердром.МВД», оператором которого выступила Волгоградская академия МВД России. В данном треке конкурса команда Волгоградской академии МВД России «Наследники Победы» заняла первое место. Научно-техническая лаборатория в рамках данного конкурса выступала в качестве площадки для проведения конкурсных испытаний «Дрон-Лего» и «Дрон-Мастерская».

Цель нашего исследования заключалась в педагогическом обосновании роли научно-технической лаборатории как инновационной формы организации учебно-воспитательного процесса в системе ведомственного образования МВД России. Для её достижения были решены следующие задачи: продемонстрировать основные возможности применения беспилотных летательных аппаратов органами внутренних дел; раскрыть педагогические возможности научно-технической лаборатории; изложить опыт ее создания и принципы работы; выявить педагогические условия, обеспечивающие эффективность учебно-воспитательного процесса.

В ходе исследования представлены некоторые способы применения беспилотных летательных аппаратов сотрудниками органов внутренних дел, что подчеркивает важность подготовки курсантов и слушателей к эффективному использованию современных технологий для их будущей служебной деятельности. Установлено, что организация практико-ориентированной подготовки на базе научно-технической лаборатории способствует формированию у курсантов и слушателей инженерных и исследовательских навыков, необходимых для взаимодействия с современными робототехническими средствами. Анализ опыта создания и функционирования научно-технической лаборатории в Волгоградской академии МВД России подтверждает ее роль как среды для развития инженерного мышления, практических умений и исследовательской активности обучающихся. Выявлены ключевые педагогические условия, обеспечивающие эффективность работы научно-технической лаборатории: деятельностный характер обучения, интеграция теории и практики, сочетание учебной и исследовательской деятельности, создание мотивирующей образовательной среды. Таким образом, поставленные задачи были решены, а цель исследования достигнута.

На основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы.

– Создание специализированных учебно-исследовательских площадок повышает качество профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов, обеспечивая их готовность к эффективной эксплуатации современных технических средств.

– Использование научно-технической лаборатории и иных подобных площадок способствует формированию у обучающихся профессиональных и исследовательских компетенций, навыков инженерного мышления, критического анализа и проектной деятельности.

– Представленный опыт может быть полезен при создании подобных учебных площадок в других образовательных организациях системы МВД России и иных силовых ведомств.

В перспективе дальнейшее развитие темы исследования связано с разработкой методических подходов к включению инженерно-технического компонента в действующую систему профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов, в том числе нетехнических специальностей, что будет способствовать повышению их готовности использовать современные технологии в интересах профессиональной служебной деятельности.

Библиографический список

1. Скляренко И.С. Практико-ориентированный подход в подготовке сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. *Академическая мысль*. 2022; № 3 (20): 93–99.
2. Большаков М.С., Бантюков И.Б., Трабо В.Н. Практико-ориентированное высшее профессиональное образование в общей концепции подготовки кадров в МВД России. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2021; № 2 (90): 144–150.

3. Плетнев Е.А. Исследовательские умения в профессиональном становлении курсантов образовательных организаций МВД России. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2021; № 2: 166–175.
4. Гарец Д.Б., Горелов А.А., Бородавко Л.Т., Балахонский В.В. о научно-исследовательской деятельности в образовательном пространстве современного вуза и приобщении к ней курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России. *Вестник УЮИ*. 2020; № 4 (90): 188–194.
5. Лукашов Н.В. организационные и правовые основы применения полицейских робототехнических комплексов в органах внутренних дел Российской Федерации. *Труды Академии управления МВД России*. 2020; №3 (55): 210–221.
6. Косовский В.Б., Мартынюк С.Н. Актуальные вопросы практического применения беспилотной техники в органах внутренних дел Российской Федерации. *Общество: политика, экономика, право*. 2020; № 3 (80): 25–29.
7. Дронова О.Б. Системный подход к использованию беспилотных воздушных судов в качестве технико-криминалистического средства. *Вестник Волгоградской академии МВД России*. 2025; № 3 (74): 109–116.
8. Дронова О.Б., Килинкарова Е.С. Нагрузка беспилотных летательных аппаратов как средства криминалистической техники: основные понятия и виды. *Вестник Волгоградской академии МВД России*. 2023; № 3 (66): 93–102.

References

1. Sklyarenko I.S. Praktiko-orientirovannyj podhod v podgotovke sotrudnikov organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii. *Akademicheskaya mysl'*. 2022; № 3 (20): 93-99.
2. Bol'shakov M.S., Bantyukov I.B., Trabo V.N. Praktiko-orientirovannoe vysshee professional'noe obrazovanie v obschej koncepcii podgotovki kadrov v MVD Rossii. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2021; № 2 (90): 144-150.
3. Pletnev E.A. Issledovatel'skie umeniya v professional'nom stanovlenii kursantov obrazovatel'nyh organizacij MVD Rossii. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 2: 166-175.
4. Garec D.B., Gorelov A.A., Borodavko L.T., Balahonskij V.V. o nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti v obrazovatel'nom prostranstve sovremennogo vuza i priobschenii k nej kursantov i slushatelej obrazovatel'nyh organizacij MVD Rossii. *Vestnik UYuI*. 2020; № 4 (90): 188-194.
5. Lukashov N.V. organizacionnye i pravovye osnovy primeneniya policejskih robototehnicheskih kompleksov v organah vnutrennih del Rossijskoj Federacii. *Trudy Akademii upravleniya MVD Rossii*. 2020; №3 (55): 210-221.
6. Kosovskij V.B., Martynyuk S.N. Aktual'nye voprosy prakticheskogo primeneniya bespilotnoj tehniki v organah vnutrennih del Rossijskoj Federacii. *Obschestvo: politika, `ekonomika, pravo*. 2020; № 3 (80): 25-29.
7. Dronova O.B. Sistemnyj podhod k ispol'zovaniyu bespilotnyh vozdushnyh sudov v kachestve tehniko-kriminalisticheskogo sredstva. *Vestnik Volgogradskoj akademii MVD Rossii*. 2025; № 3 (74): 109-116.
8. Dronova O.B., Kilinkarova E.S. Nagruzka bespilotnyh letatel'nyh apparatov kak sredstva kriminalisticheskoj tehniki: osnovnye ponyatiya i vidy. *Vestnik Volgogradskoj akademii MVD Rossii*. 2023; № 3 (66): 93-102.

Статья поступила в редакцию 01.11.25

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-154-156

Arskieva Z.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: zaliya66@mail.ru*
Tsahaeva A.A., *Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: Tsahaeva@rambler.ru*

SPEECH FUNCTION DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN. The article provides a comprehensive analysis of the psychological characteristics and patterns of speech ontogenesis in children aged 3 to 7 years. The author examines in detail the essential components of speech development: dynamic expansion of active vocabulary, development of complex grammatical constructions, the development of coherent contextual speech, and the development of phonemic awareness as the foundation of literacy. A central role-playing video is featured as the leading activity, creating a natural and motivating environment for communication, speech planning, and the development of semiotic and symbolic functions. Particular emphasis is placed on the interfunctional connections between speech and cognitive processes: thinking, imagination, memory, and perception, defining its integrative role in preschoolers' mental development. The conclusion substantiates the need to create an enriched communicative environment for developing speech competencies, which are a prerequisite for subsequent school education and social adaptation.

Key words: **speech development, preschool age, speech psychology, active vocabulary, grammatical structure, coherent speech, phonemic awareness, role-playing, cognitive processes**

З.А. Арскиева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: zaliya66@mail.ru*
А.А. Цахаева*, д-р психол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: Tsahaeva@rambler.ru*

ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье проводится комплексный анализ психологических особенностей и закономерностей речевого онтогенеза у детей в возрасте от 3 до 7 лет. Авторы детально рассматривают ключевые компоненты формирования речевой функции: динамичное расширение активного словаря, усвоение сложных грамматических конструкций, становление связной контекстной речи и развитие фонематического слуха как основы грамотности. Центральное место в исследовании отводится роли сюжетно-ролевой игры как ведущей деятельности, создающей естественную мотивированную среду для коммуникации, речевого планирования и развития знаково-символической функции. Особый акцент делается на межфункциональных связях речи с познавательными процессами: мышлением, воображением, памятью и восприятием, подчеркивая ее интегративную роль в психическом развитии дошкольника. В заключение обосновывается необходимость создания обогащенной коммуникативной среды для успешного формирования речевых компетенций, которые являются критически важным фундаментом для последующего школьного обучения и социальной адаптации.

Ключевые слова: **речевое развитие, дошкольный возраст, психология речи, активный словарь, грамматический строй, связная речь, фонематический слух, сюжетно-ролевая игра, познавательные процессы**

Развитие речи в дошкольном возрасте представляет собой один из центральных процессов психического развития ребенка. Этот период характеризуется наиболее интенсивным и качественным скачком в овладении языком – от владения отдельными словами к свободному оперированию развернутыми высказываниями. Речь не только обогащает коммуникативную функцию, но и становится мощным инструментом мышления, регуляции поведения и планирования действий [1–13].

Актуальность темы обусловлена фундаментальной ролью речи в становлении личности дошкольника и его успешной социализации. Изучение психологических особенностей этого процесса позволяет выявить не только нормы, но и потенциальные риски задержек речевого развития, а также разработать эффективные методы педагогического и психологического сопровождения [4].

Классическая и современная психология рассматривает развитие речи у детей дошкольного возраста как сложный, многогранный процесс, находящийся в тесной взаимосвязи с формированием сознания и мышления. Основополагающий вклад в изучение данной проблемы внес Л.С. Выготский, который рассматривал речь как центральное звено в развитии высших психических функций. Он подчеркивал, что овладение речью представляет собой не просто количественное накопление словаря, а качественный скачок, преобразующий всю психическую жизнь ребенка, поскольку именно через речь происходит усвоение общественно-исторического опыта [5].

Развивая идеи Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконин уделял особое внимание социальному контексту речевого развития. Он связывал интенсивное становление речи в дошкольном возрасте с изменением характера общения ребенка с взрослыми и сверстниками, а также с возникновением и развитием ведущей деятельности – сюжетно-ролевой игры. Именно в игре, по мнению Эльконина, создаются естественные и мощные стимулы для коммуникации, речевого планирования и использования речи как средства регуляции собственных действий и действий партнеров [9].

Проблема формирования связной речи как высшего достижения речевого развития дошкольников была глубоко исследована в работах С.Л. Рубинштей-

на и А.М. Леушиной. Они рассматривали связную речь в неразрывной связи с развитием логического мышления, подчеркивая, что умение строить развернутое высказывание является показателем не только речевой, но и интеллектуальной зрелости ребенка. Главной целью развития речи они считали формирование ее как универсального средства общения, что предполагает решение целого комплекса задач по обогащению словаря, усвоению грамматики и совершенствованию звуковой культуры [6].

Важную теоретическую базу для понимания механизмов овладения речью предоставил А.Н. Леонтьев, который рассматривал речь как сложную, полифункциональную психическую деятельность. Он ввел и обосновал понятие «языковой способности» – целостной совокупности речевых навыков и умений, которые формируются у ребенка на основе врожденных предпосылок в процессе активной, предметно-практической деятельности и социального взаимодействия [1].

Практический аспект развития речи, а именно – создание эффективной педагогической системы, был разработан Е.И. Тихеевой и восходит к идеям К.Д. Ушинского. Если Ушинский обосновал непреходящую ценность родного языка как сокровищницы народного духа и культуры, то Тихеева создала целостную методику, основанную на необходимости целенаправленного обучающего воздействия со стороны взрослого и создания специальной, обогащенной речевой среды [2].

Современный этап в изучении данной проблемы характеризуется синтезом и углублением предыдущих идей. Так, Ф.А. Сохин, развивая положения Выготского и Эльконина, сместил акцент с формирования речевых навыков по подражанию на осознание ребенком языковой действительности. Он доказал, что целенаправленное развитие у дошкольников элементарного осознания звукового и грамматического строя речи является мощным резервом для развития их умственных и речевых способностей [7].

Таким образом, взгляды ведущих ученых, взаимодополняя, создают целостную научную картину, согласно которой развитие речи дошкольника – это активный, социально обусловленный и творческий процесс усвоения родного языка, неразрывно связанный с развитием мышления, деятельности и сознания в целом [8].

Речь в дошкольном возрасте тесно переплетается с развитием всех познавательных процессов:

1. Речь и мышление. Речь постепенно превращается в орудие мысли. Сначала ребенок мыслит, действуя, затем – представляя, а к старшему дошкольному возрасту он начинает мыслить при помощи рассуждений, то есть во внутреннем плане. Формируется понятийное мышление, опосредованное словами-знаками.

2. Речь и воображение. Развитая речь позволяет ребенку выстраивать сложные сюжеты в игре, сочинять истории, фантазировать, что, в свою очередь, стимулирует дальнейшее обогащение словарного запаса.

3. Речь и восприятие, память. Вербальное обозначение предметов и явлений делает их восприятие более осмысленным и категориальным. Словесная инструкция взрослого начинает направлять внимание и память ребенка, что является важным шагом в формировании произвольности этих процессов.

Цель статьи – проанализировать психологические закономерности и особенности развития речи у детей в период от 3 до 7 лет; выявить и проанализировать взаимосвязь между уровнем развития речи и основных познавательных процессов (мышления, памяти, восприятия, воображения) у детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет).

Задачи: охарактеризовать основные направления речевого развития в дошкольном возрасте; выявить взаимосвязь между развитием речи и ведущей деятельностью дошкольника; определить роль речи в развитии других высших психических функций.

Научная новизна статьи заключается в переосмыслении процесса формирования речевой функции с позиций системного, интегративного и личностно ориентированного подходов, что открывает новые перспективы для создания эффективных педагогических технологий и профилактики школьной дезадаптации, связанной с несформированностью речемыслительной деятельности.

Теоретическая значимость состоит в том, что исследование вносит значительный вклад в теорию речевого развития, интегрируя лингвистические, когнитивные и коммуникативные аспекты в единую модель. Полученные результаты имеют существенное значение для возрастной психологии и создают теоретическую основу для разработки новых образовательных методик.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты позволяют принципиально изменить подход к организации образовательной деятельности в дошкольных учреждениях. Подтверждение тесной взаимосвязи между развитием речи и познавательных процессов демонстрирует неэффективность изолированных «речевых занятий» и указывает на необходимость создания интегрированной образовательной среды.

В практическом исследовании взаимосвязи развития познавательных процессов и речи участвовало 50 детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: существует тесная положительная взаимосвязь между уровнем развития речи и уровнем развития познавательных процессов у дошкольников. Высокий уровень речевого развития сопряжен с высокими показателями вербального мышления, смысловой памяти и произвольного восприятия.

Методика исследования: для диагностики были использованы стандартизированные методики, направленные на оценку речевых и познавательных способностей. Результаты исследования отображены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты взаимосвязи развития речи и познавательных процессов

Познавательный процесс	Диагностическая методика	Речевой компонент в методике	Основные результаты (на примере группы)	Интерпретация взаимосвязи с речью
Мышление	**«Четвертый лишний»** (вербальный вариант)	Понимание вербальной инструкции, владение обобщающими понятиями, способность вербально обосновать свой выбор	60% детей выполнили задание без ошибок, 30% допустили 1–2 ошибки, 10% (дети с низким уровнем речи) не справились	Дети с богатым словарным запасом и развитой связной речью легко оперируют понятиями и логически рассуждают. **Речь выступает инструментом логического мышления**
Память	**«Запомни 10 слов»** (А.Р. Лурия)	Слухоречевое восприятие, точность вербального воспроизведения	Дети с высоким уровнем речевого развития запомнили в среднем 8–9 слов из 10. Дети с низким уровнем – 4–5 слов.	**Смысловая память тесно связана с речью.** Ребенок опирается не только на звуковую, но и на смысловую организацию слов, что облегчает запоминание
Восприятие	**«Эталоны»** (О.М. Дьяченко)	Способность вербально описать и назвать эталоны (формы, цвета)	70% детей точно назвали все цвета и формы. 30% (дети с бедным словарем) показывали фигуры, но не могли их точно назвать («такой угольчатый» вместо «треугольник»)	**Речь делает восприятие осмысленным и категориальным.** Вербальное обозначение помогает закрепить сенсорный образ и выделить существенные признаки
Воображение	**«Дорисуй фигуру»** (О.М. Дьяченко)	Вербальное описание и объяснение замысла своего рисунка.	Дети с развитой речью создавали сложные, сюжетные изображения и давали им развернутые названия («Это ракета, которая летит к другой планете»). Дети с низким уровнем речи ограничивались простыми объектами без сюжета.	**Речь является средством создания и реализации замысла.** Она помогает планировать деятельность воображения и вербально оформлять его продукты.
Внимание	**«Найди отличия»** (вербальный отчет)	Способность вербально сформулировать найденные отличия	Дети, которые могли четко описать отличия («У этой куклы красная шапка, а у той – синяя»), находили их быстрее и больше	**Речь организует и регулирует внимание.** Вербальное обозначение задачи помогает ребенку удерживать цель деятельности и осуществлять систематический поиск

По методике «Четвертый лишний» установлено, что уровень речевого развития напрямую определяет успешность выполнения логических операций. Дети с развитой речью демонстрируют способность к категоризации и логическому обоснованию выбора, в то время как дошкольники с низким уровнем речевого развития испытывают трудности в оперировании обобщающими понятиями. Это подтверждает роль речи как инструмента понятийного мышления.

По методике «Запомни 10 слов» выявлена значимая корреляция между уровнем речевого развития и объемом слухоречевой памяти. Дети с богатым словарным запасом и развитой фразовой речью демонстрируют более эффективное смысловое кодирование информации, что обеспечивает им преимущество в запоминании вербального материала.

По методике «Эталоны» обнаружено, что речь выполняет категоризирующую функцию в процессе восприятия. Дети с достаточным словарным запасом точно вербализуют сенсорные эталоны, в то время как дошкольники с бедной лексикой ограничиваются описательными парафразами, что свидетельствует о роли речи в формировании оперативных единиц восприятия.

По методике «Дорисуй фигуру» установлена взаимосвязь между уровнем речевого развития и продуктивностью воображения. Вербальные способности позволяют детям не только создавать более сложные образы, но и программировать их создание через речевое планирование, а также давать развернутые интерпретации готовым продуктам творчества.

По методике «Найди отличия» доказано, что речь выполняет регуляторную функцию в организации внимания. Четкое вербальное формулирование цели деятельности и промежуточных результатов позволяет детям осуществлять более систематический и продуктивный поиск, что подтверждает роль речи как средства саморегуляции познавательной деятельности.

Таким образом, результаты всех диагностических методик подтверждают системообразующую роль речи в развитии познавательных процессов дошкольников, где речь выступает как инструмент логического мышления, средство смысловой организации памяти, категоризации восприятия, планирования воображения и регуляции внимания.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы: речевое развитие в дошкольном возрасте представляет собой многокомпонентный процесс, включающий параллельное становление фонетико-фонематической, лексической, грамматической сторон речи и связного высказывания с переходом от ситуативной речи к контекстной монологической; развитие речи неразрывно связано со сменой ведущей деятельности, где каждая стадия (предметно-манипулятивная, сюжетно-ролевая игра, игры с правилами) создает специфическую зону ближайшего развития для различных сторон речевой функции; речь выполняет системообразующую роль в развитии высших психических процессов, выступая как средство регуляции поведения, инструмент формирования понятийного мышления, основа развития произвольной памяти и необходимый компонент творческого воображения, что подтверждает ее значение как универсального орудия сознания.

Развитие речи в дошкольном возрасте представляет собой сложный, многогранный процесс, выходящий далеко за рамки простого усвоения слов и грамматических правил. Это центральная психологическая функция, которая интегрируется в систему других психических процессов – мышления, воображения, памяти и восприятия, – трансформируя их и выводя на качественно новый уровень [10]. Она тесно связана с феноменом оптимизма [11; 12] и чувством юмора [13].

Ключевым социальным контекстом и движущей силой речевого развития является сюжетно-ролевая игра, которая создает естественную потребность в коммуникации, планировании и символизации. Успешное развитие речи в этот период, включающее обогащение словаря, овладение грамматикой, становление связной речи и фонематического слуха, закладывает прочный фундамент для последующего освоения письменной речи и успешного обучения в школе.

Понимание этих психологических особенностей является необходимым условием для создания развивающей среды, способствующей полноценному и гармоничному становлению речевых и интеллектуальных способностей ребенка-дошкольника.

Библиографический список

1. Гнедая Ю.Е. Анализ психолого-педагогических условий становления диалогической речи у детей в процессе онтогенеза. *Дошкольное, начальное и специальное образование: современные технологии воспитания, обучения и развития*: материалы Всероссийского конкурса студенческих научных статей, посвященных 100-летию Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина и 40-летию кафедры дошкольного и специального образования. Елец, 2019: 3–6.
2. Иванова Т.А. Онтогенез связной речи. *Современные проблемы науки и образования*. 2021; № 3. Available at: https://s.science-education.ru/pdf/2021/3/30818.pdf
3. Рубанюк А.А. Приёмы формирования связной речи у дошкольников и младших школьников. *Научно-технический прогресс: информация, технологии, механизм*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2023: 226–230. Available at: https://aeterna-ufa.ru/sbornik/NK-525.pdf
4. Эльконин Д.Б. *Психология игры.* Москва: Педагогика, 1978.
5. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000.
6. Бурмицкая Н.Н. Формирование диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе логопедической работы. *Структурная модернизация науки как основа устойчивого развития общества*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2024; Ч. 1: 92–96. Available at: https://aeterna-ufa.ru/sbornik/NK-634-1.pdf
7. Выготский Л.С. Мышление и речь / Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2.
8. Сохин Ф.А. *Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников*: учебно-методическое пособие. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО 'МОДЭК', 2002.
9. Чеканова М.В. Становление диалогической речи в онтогенезе. *Молодой ученый*. 2015; № 11 (91): 1509–1512. Available at: https://moluch.ru/archive/91/19113/
10. Арскиева З.А. *Формирование у бакалавра педагогического оптимизма как профессионально-личностного качества средствами познавательной активности*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2017.
11. Арскиева З.А. Педагогический оптимизм как фактор развития учебной мотивации. *Казанский педагогический журнал*. 2017; № 4 (123): 56–59.
12. Арскиева З.А. Анализ интегральной индивидуальности оптимистов и пессимистов студенческого возраста. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Психологические науки. 2011; № 1: 5–11.
13. Арскиева З.А. Чувство юмора как важнейший компонент педагогического оптимизма. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 2 (75): 191–193.

References

1. Gnedaya Yu.E. Analiz psihologo-pedagogicheskih uslovij stanovleniya dialogicheskoj rechi u detej v processe ontogeneza. *Doshkol'noe, nachal'noe i special'noe obrazovanie: sovremennye tehnologii vospitaniya, obucheniya i razvitiya*: materialy Vserossijskogo konkursa studencheskih nauchnyh statej, posvyaschennyh 100-letiyu Eleckogo gosudarstvennogo universiteta im. I.A. Bunina i 40-letiyu kafedry doshkol'nogo i special'nogo obrazovaniya. Elec, 2019: 3-6.
2. Ivanova T.A. Ontogenez svyaznoj rechi. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2021; № 3. Available at: https://s.science-education.ru/pdf/2021/3/30818.pdf
3. Rubanyuk A.A. Priemy formirovaniya svyaznoj rechi u doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov. *Nauchno-tehnicheskij progress: informaciya, tehnologii, mehanizm*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa, 2023: 226-230. Available at: https://aeterna-ufa.ru/sbornik/NK-525.pdf
4. `El'konin D.B. *Psihologiya igry.* Moskva: Pedagogika, 1978.
5. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Piter», 2000.
6. Burmickaya N.N. Formirovanie dialogicheskoj rechi u detej starshego doshkol'nogo vozrasta s obschim nedorazvitiem rechi v processe logopedicheskoj raboty. *Strukturnaya modernizaciya nauki kak osnova ustojchivogo razvitiya obschestva*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa, 2024; Ch. 1: 92-96. Available at: https://aeterna-ufa.ru/sbornik/NK-634-1.pdf
7. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech' / Sobr. soch.: V 6 t. M.: Pedagogika, 1982. T. 2.
8. Sohin F.A. *Psihologo-pedagogicheskie osnovy razvitiya rechi doshkol'nikov*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Izdatel'ctvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'ctvo NPO 'MOD`EK', 2002.
9. Chekanova M.V. Stanovlenie dialogicheskoj rechi v ontogeneze. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 11 (91): 1509-1512. Available at: https://moluch.ru/archive/91/19113/
10. Arskieva Z.A. *Formirovanie u bakalavra pedagogicheskogo optimizma kak professional'no-lichnostnogo kachestva sredstvami poznavatel'noj aktivnosti*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2017.
11. Arskieva Z.A. Pedagogicheskij optimizm kak faktor razvitiya uchebnoj motivacii. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2017; № 4 (123): 56-59.
12. Arskieva Z.A. Analiz integral'noj individual'nosti optimistov i pessimistov studencheskogo vozrasta. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Psihologicheskie nauki. 2011; № 1: 5-11.
13. Arskieva Z.A. Chuvstvo yumora kak vazhnejshij komponent pedagogicheskogo optimizma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 2 (75): 191-193.

Статья поступила в редакцию 03.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-156-159

Bazaeva F.U., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: fubazaeva@mail.ru*
Surkhaev M.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector for Research and Digitalization, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: surhaev@mail.ru*
Kirpichev M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogical Education, Russian New University (Moscow, Russia), E-mail: kma178npc@mail.ru*

ORGANIZATIONAL FACTORS ON THE QUALITY OF EDUCATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY. The article discusses the influence of organizational factors on the quality of education in higher educational institutions. A system algorithm for managing these factors is proposed, including the stages of diagnostics, change design, piloting and integration. Particular attention is paid to the practical aspects of the algorithm implementation: the formation of a working group, a comprehensive audit of the educational environment, the design of interrelated organizational solutions and their adaptation in a pilot mode. It is proved that the consistent application of the algorithm makes it possible to move from isolated improvements to the creation of an integral educational ecosystem. The result is the formation of an organization with a developed culture of self-development, capable of flexibly adapting to the challenges of our time and steadily improving the quality of educational results in the student community. The proposed algorithm for implementing organizational factors is not just a set of recommendations, but an integrated quality management system for the educational environment.

Key words: **educational conditions, algorithm, quality of education, organizational factors, educational environment of university, management, educational process**

***Ф.У. Базаева**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: fubazaeva@mail.ru*
***М.А. Сурхаев**, д-р пед. наук, проф., проректор по научной работе и цифровизации ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: surhaev@mail.ru*
***М.А. Кирпичёв**, канд. пед. наук, доц., Автономная некоммерческая организация высшего образования «Российский новый университет», г. Москва, E-mail: kma178npc@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ НА КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

В статье рассматривается влияние организационных факторов на качество обучения в высших учебных заведениях. Предлагается системный алгоритм управления этими факторами, включающий этапы диагностики, проектирования изменений, пилотирования и интеграции. Особое внимание уделяется практическим аспектам реализации алгоритма: формированию рабочей группы, комплексному аудиту образовательной среды, проектированию взаимосвязанных организационных решений и их адаптации в пилотном режиме. Доказывается, что последовательное применение алгоритма позволяет перейти от разрозненных улучшений к созданию целостной образовательной экосистемы. Результатом становится формирование организации с развитой культурой саморазвития, способной гибко адаптироваться к вызовам современности и устойчиво повышать качество образовательных результатов в студенческом сообществе.

Ключевые слова: **образовательные условия, алгоритм, качество обучения, организационные факторы, образовательная среда вуза, управление, образовательный процесс**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению темы обусловлена глубокой трансформацией, которую переживает современная система высшего образования в России. В условиях кардинального изменения требований к подготовке специалистов, вузы сталкиваются с необходимостью одновременного решения нескольких сложных задач:

1) сохранения лучших традиций отечественной высшей школы;

2) адаптации к быстроменяющимся запросам экономики;

3) интеграции новых образовательных форматов.

Организационные аспекты деятельности университета зачастую остаются в тени, хотя именно они создают фундаментальную основу для качественного образовательного процесса. Поиск оптимального баланса между традиционными подходами и инновационными решениями в организации учебной деятельности приобретает особую значимость в контексте обеспечения конкурентоспособности выпускников на рынке труда.

В настоящее время отечественные ученые и практики активно исследуют проблематику качества образования: разрабатывают само понятие качества образования в современных условиях, критерии его оценки, опять же, с учётом сложившейся социокультурной ситуации, изучают вопросы управления качеством образования, его мониторинга и т. д. [1–7]. Параллельно зарубежные учёные также разрабатывают данную проблему, их опыт интересен в аспекте применимости к отечественным условиям [8; 9; 10].

Цель статьи заключается в системном анализе организационных факторов, оказывающих непосредственное влияние на качество обучения в вузе, и выработке практических рекомендаций по их оптимизации.

Современная образовательная реальность демонстрирует, что даже при наличии высококвалифицированного преподавательского состава и мотивированных студентов неэффективная организация учебного процесса может существенно ограничивать достижение желаемых образовательных результатов.

Основные задачи статьи: проанализировать структуру и содержание организационных факторов образовательной среды вуза через призму их влияния на качество обучения; выявить и систематизировать взаимосвязи между управленческими, ресурсными, содержательно-технологическими и социально-психологическими факторами, определяющие их совокупное влияние на ключевые показатели образовательного процесса; предложить конкретные методические рекомендации по совершенствованию организационных условий в высших учебных заведениях.

Научная новизна статьи определяется смещением фокуса с теоретического моделирования на создание практико-ориентированного алгоритма реализации организационных факторов. В отличие от описательных подходов, предлагаемый алгоритм задает четкую последовательность шагов для интеграции управленческих, ресурсных и содержательных решений в единый процесс повышения качества образования. Теоретическая значимость заключается в уточнении взаимосвязей между организационными условиями и результативностью учебного процесса. Практическая ценность исследования состоит в том, что представленный алгоритм может быть непосредственно использован администрацией и методическими службами вузов для аудита существующих практик, планирования и осуществления конкретных улучшений в организационной среде (образовательном пространстве).

Методы исследования при подготовке данной статьи включали системный анализ научных публикаций по проблемам управления качеством образования, изучение отечественного и зарубежного опыта организации образовательной деятельности в вузах.

Для перехода к анализу проблемы важно сначала прояснить значение основных понятий, определяющих логическую структуру исследования. Проблема качества образования, если речь идет, в частности, о высшем образовании, является системной проблемой, в решении которой должны быть задействованы многие направления функционирования вуза. В этом вопросе не должно быть слабых звеньев, и, следовательно, только комплексный подход может привести к позитивным результатам и достижению цели по обеспечению высокого качества предоставляемого образования. В современных условиях жесточайшей конкуренции между вузами эффективным может быть только тот, который занимается вопросами планирования и управления качеством [3, с. 147]. Именно поэтому особое значение приобретает анализ организационных факторов, под которыми понимается совокупность управляемых параметров внутренней жизни вуза, задающих системные рамки образовательной деятельности. Эти факторы обладают свойством комплексного воздействия и могут быть структурированы в несколько взаимосвязанных групп:

1. Управленческо-административные факторы включают в себя принципы построения организационной структуры, стиль руководства, прозрачность процедур принятия решений, а также ту корпоративную культуру, которая определяет нормы и ценности в целом всего академического сообщества.

2. Ресурсные факторы охватывают не только финансовое обеспечение и состояние инфраструктуры, но и кадровый потенциал, распределение учебной нагрузки, организацию доступа к научным и образовательным ресурсам, достаточного ресурсного обеспечения учебного процесса (информационного, учебного и научно-методического, материально-технического) [4, с. 104].

3. Содержательно-технологический блок относится к проектированию и регулярному обновлению образовательных программ, выбору методов обучения и систем оценки достижений студентов.

4. Социально-психологические факторы, формирующие психологический климат в коллективе, уровень доверия и сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса.

Именно на стыке этих двух концептуальных областей – многомерного понимания качества и системы организационных факторов – и базируется дальнейший анализ в рамках данной статьи. Мы исходим из того, что целенаправленное воздействие на организационные параметры работы вуза создает не случайные, а системные и прогнозируемые изменения в качестве образовательных результатов. Однако этот потенциал реализуется лишь при условии наличия четкого и обоснованного плана действий, что подводит нас к необходимости разработки конкретного алгоритма практических шагов. В этой связи необходимо углубить понимание категории «качество образования», которая является интегральной характеристикой, включающей три взаимосвязанных элемента: качество системы, качество процессов и качество результатов [1].

1. Качество системы отражает потенциал образовательного учреждения, его способность к обеспечению высокого уровня образования. Оно включает в себя такие параметры, как кадровый потенциал (квалификация, опыт, научная активность преподавателей), материально-техническая база (современное оборудование, информационные ресурсы, инфраструктура), финансовая устойчивость и эффективность управления. Организационная культура вуза, в свою очередь, выступает как системообразующий фактор, который либо способствует, либо препятствует реализации этого потенциала.

2. Качество процессов связано с эффективностью реализации образовательной деятельности. Это качество учебного процесса (методики преподавания, использование активных и интерактивных форм обучения, индивидуализация образовательных траекторий), качество научно-исследовательской деятельности (вовлеченность студентов и преподавателей в науку, объем и значимость публикаций) и качество воспитательной работы. В контексте организационных факторов прозрачность процедур принятия решений и эффективность коммуникаций между администрацией, преподавателями и студентами важны для обеспечения высокого качества процессов.

3. Качество результатов – это конечный продукт образовательной деятельности, который оценивается по таким показателям, как уровень знаний, умений и навыков выпускников, их конкурентоспособность на рынке труда, удовлетворенность работодателей и социальная адаптация. Организационная культура, основанная на принципах ответственности и ориентации на потребителя, гарантирует, что все внутренние процессы и ресурсы направлены на достижение максимально высоких результатов, соответствующих требованиям профессионального сообщества [1].

Внешние факторы, такие как государственная образовательная политика, требования рынка труда, демографическая ситуация и международные стандарты, оказывают существенное влияние на все три элемента качества. Однако организационная культура является тем внутренним механизмом, который позволяет вузу гибко адаптироваться к внешним вызовам, трансформируя их в точки роста. В этой связи возникает ключевой вопрос: каким образом абстрактные организационные факторы трансформируются в конкретные образовательные результаты? Анализ показывает, что их влияние носит нелинейный и каскадный характер. Например, несовершенство организационной структуры, выражающееся в разобщенности кафедр и деканатов, напрямую сказывается на согласованности учебных планов. Студенты в такой ситуации сталкиваются с дублированием материала или, наоборот, с содержательными пробелами, что неизбежно снижает системность их знаний. Другой пример – это система распределения ресурсов. Если финансирование направляется преимущественно на административные нужды в ущерб модернизации лабораторного оборудования и пополнения фондов научной библиотеки, это напрямую подрывает качество условий обучения, особенно в естественно-научных и инженерных специальностях. Социально-психологический климат, в свою очередь, выступает тем фоном, который либо способствует раскрытию потенциала студентов и преподавателей, либо подавляет его. Качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности личности в группе [2, с. 71].

Соответственно, организационные факторы являются не внешним дополнением, а ключевым элементом образовательного процесса, определяющим его устойчивость и результативность. Требуется новый качественный подход к управлению интеграционным взаимодействием системы высшего образования и производства в регионе, основанный на научно-педагогических позициях, ориентированный на развивающиеся отношения и учет интересов всех групп их участников. Понимание этой взаимосвязи позволяет перейти от пассивного наблюдения к активному конструированию образовательной среды. В условиях уровневого образования – это сочетание базовой подготовки с широким спектром возможностей повышения квалификации и переобучения. Однако для этого необходим четкий план действий, преобразующий теоретическое понимание в практические управленческие решения. Предлагаемый алгоритм эффективной реализации организационных факторов призван стать инструментом, обеспечивающим, прежде всего, последовательное и целенаправленное воздействие на ключевые точки образовательной системы.

Алгоритм включает в себя несколько взаимосвязанных этапов.

Первоначальный этап – комплексная диагностика – предполагает проведение честного и детализированного аудита текущей ситуации. Недостаточно общих представлений – требуется сбор конкретных данных по каждому блоку факторов. Это и анализ документов, регламентирующих учебный процесс, и проведение фокус-групп с преподавателями и студентами для выявления скрытых проблем, и оценка ресурсного обеспечения. Стоит отметить, что именно оценка как механизм, или функция управления качеством, позволяет решать несколько задач. Во-первых, она направлена на повышение качества обучения, во-вторых, подчеркивает обратную связь между процессом обучения и обучающимися, в-третьих, обеспечивает адекватное соответствие результатов обучения реальным потребностям рабочего места [5, с. 17]. Результатом этого этапа должна стать карта проблемных зон, ранжированных по влиянию на качество обучения.

На основе этой карты формируется второй этап – проектирование изменений. Критически важно, что проектирование ведется не изолированно, а комплексно. Если выявлена проблема разобщенности учебных планов, то решением должно стать не только создание нового регламента, но и формирование межкафедральных рабочих групп и внесение изменений в систему стимулирования заведующих кафедрами, и организация совместных методических семинаров. Эффективность такой работы может быть обеспечена за счет централизации управления и организации работы предметных центров (методических объединений), а также создания, совершенствования и внедрения учебных материалов с ориентацией на одинаковую структуру образовательных программ. Каждое организационное изменение должно быть оформлено в виде конкретного проекта. Такой проектный подход способствует систематизации всех процессов и обеспечивает методическую стабильность, делая внедрение новых образовательных подходов более эффективным.

Третий этап – пилотирование и адаптация. Попытка одномоментно внедрить масштабные изменения по всем направлениям чревата сопротивлением и неудачей. Следовательно, целесообразно выбрать наиболее приоритетные и показательные проекты для их апробации в рамках отдельных факультетов или образовательных программ. Этот этап позволяет проверить жизнеспособность решений, отработать механизмы взаимодействия, выявить непредвиденные факторы либо проблемные области и скорректировать подходы.

Четвертый, интеграционный, этап предполагает тиражирование успешных практик и их закрепление в нормативной базе и организационной культуре вуза. Важно, что алгоритм не является линейным и замкнутым. Реализованные изменения запускают новый цикл диагностики, позволяя оценить их реальное влияние на качество обучения и выявить новые точки для совершенствования. Таким образом, предлагаемый алгоритм представляет собой не жесткую инструкцию, а гибкую рамку для управления непрерывным процессом организационного развития, ориентированного на достижение конкретных образовательных результатов.

Однако реализация предложенного алгоритма на практике требует от вуза концентрации усилий на нескольких стратегически важных направлениях. Первым и фундаментальным условием является формирование команды единомышленников, наделенных необходимыми полномочиями и разделяющих понимание целей преобразований [10]. Такую команду должны возглавлять не только представители ректората, но и авторитетные деканы, заведующие кафедрами, а также наиболее прогрессивно мыслящие преподаватели. Их задача – не просто формальное утверждение планов, а активное участие в разработке и последующем сопровождении каждого этапа изменений, начиная с проведения диагностики. Качественный аудит предполагает не сбор данных ради отчетности, а глубокое погружение в реальные процессы. Например, при оценке содержательно-технологических факторов недостаточно проанализировать учебные планы на соответствие стандартам. Необходимо организовать экспертные обсуждения с привлечением работодателей, чтобы выявить разрыв между декларируемым содержанием программ и реальными требованиями профессиональной среды. Далее анализ социально-психологического климата не должен сводиться к анонимным опросам [4]. Ценную информацию дают регулярные, структурированные встречи руководства с преподавательским составом и студенческим активом, где открыто обсуждаются существующие барьеры и противоречия [9, с. 351].

На этапе проектирования изменений важно не допустить сведения работы только к изданию новых приказов и положений. Каждое организационное решение должно быть осмыслено с точки зрения его влияния на повседневную работу преподавателя и учебную деятельность студенческого сообщества. Если речь идет о внедрении проектной деятельности, то за формальным включением ее в учебный план должно последовать создание понятной методической базы, обучение тьюторов, выделение необходимых ресурсов и, что особенно важно, пересмотр системы оценки труда преподавателей [10]. Без этого нововведение останется на бумаге, породив лишь дополнительную бюрократическую нагрузку и разочарование. Аналогичный подход применяется и к управленческим факторам. Если диагностика выявила проблему медленного согласования решений, то проектирование изменений должно включать не только оптимизацию регламентов, но и внедрение цифровых платформ [8, с. 151].

Пилотный этап служит проверкой жизнеспособности разработанных проектов и позволяет снизить риски. Выбор площадки для апробации – будь то отдельная магистерская программа или пилотная кафедра – должен быть мотивированным. Ключевыми критериями являются готовность коллектива к экспериментальной работе и репрезентативность выбранной площадки для возможного последующего масштабирования. В процессе пилотирования необходимо учитывать не только ожидаемые результаты, но и непредвиденные последствия и возможное сопротивление. Например, внедрение новой системы электронного оценивания может столкнуться не только с техническими сложностями, но и с психологическим неприятием со стороны части преподавателей, привыкших к традиционным формам контроля. Работа с этим сопротивлением, его анализ и адаптация подходов на основе обратной связи – это неотъемлемая часть данного этапа. Успех пилотного проекта доказывает свою ценность не красивым отчетом, а конкретными примерами: повышением успеваемости на пилотной программе, ростом удовлетворенности студентов, снижением административной нагрузки на преподавателей.

Финальный, интеграционный, этап, вопреки распространенному мнению, не означает окончания работы. Он знаменует переход к новому качеству управления, основанному на данных и непрерывном улучшении. Тиражирование успешных практик требует их документального оформления, обучения новых

участников и создания системы мониторинга. Однако главный итог реализации алгоритма заключается даже не в решении первоначально выделенных проблем, а в формировании в вузе новой культуры – культуры рефлексии, ответственности и нацеленности на конкретный образовательный результат. Организационные факторы перестают восприниматься как нечто неизменное, они становятся предметом профессионального управленческого внимания и коллективного творчества, что в конечном счете и составляет основу конкурентоспособности современного вуза.

На следующем этапе внедрения алгоритма особое значение приобретает мониторинг и корректировка процессов. После распространения успешных практик на другие подразделения университета необходимо создать систему постоянного отслеживания результатов. Данная система должна быть основана на четких и объективных показателях, которые отражают не только академические достижения студентов, но и такие параметры, как вовлеченность преподавателей в совершенствование учебных курсов, уровень использования обновленной материально-технической базы, динамика профессионального роста выпускников.

Особую сложность представляет работа с человеческим фактором. Сопротивление персонала является неотвратимой обратной реакцией на внедрение инноваций, так как привычки и шаблоны поведения крепко стоят на их принципах и установках. Даже самый продуманный алгоритм может столкнуться с сопротивлением персонала, обусловленным как привычкой к устоявшимся процедурам, так и опасениями по поводу увеличения нагрузки. Люди сопротивляются изменениям из-за страха и боязни потерь. Здесь ключевую роль играет выстроенная коммуникация. Недостаточно просто проинформировать сотрудников о предстоящих изменениях. Необходимо создать площадки (канал, чат) для открытого диалога, где преподаватели и административный персонал могут высказать свои опасения, предложить альтернативные решения и ощутить себя частью процесса преобразований. Тем самым создать условия для самореализации преподавателей, особенно начинающих [11].

Стратегическим аспектом внедрения становится закрепление организационных изменений в нормативной базе и системе мотивации. Когда успешные инициативы подтверждают свою эффективность, они должны находить отражение в положениях о подразделениях, должностных инструкциях, критериях оценки деятельности сотрудников. Это создает институциональную основу для устойчивости преобразований. Например, если практика межкафедрального взаимодействия доказала свою продуктивность, ее следует закрепить в регламенте разработки образовательных программ. Одновременно должна быть пересмотрена система материального и нематериального стимулирования, чтобы поощрять сотрудников, активно участвующих в совершенствовании образовательной среды. Такой подход позволяет перевести разовые улучшения в режим постоянного эволюционного развития.

Важно понимать, что предлагаемый алгоритм – это не разовый проект, а основа для формирования новой управленческой культуры в университете. Его реализация способствует переходу от реактивного управления, когда решения принимаются в ответ на возникшие проблемы, к проактивному, основанному на анализе данных, стратегическом планировании и постоянном улучшении. В конечном счете это приводит к созданию образовательной среды с развитой культурой саморазвития, способной гибко адаптироваться к вызовам современности и последовательно повышать качество образовательных результатов в рамках педагогического процесса. Успех применения алгоритма измеряется не только конкретными показателями, но и тем, насколько глубоко ценности непрерывного совершенствования интегрируются в повседневную практику университетского сообщества.

Таким образом, можно сделать выводы, что предложенный алгоритм реализации организационных факторов представляет собой не просто набор рекомендаций, а целостную систему управления качеством образовательной среды. Его практическая ценность заключается в переходе от разрозненных усилий по улучшению отдельных аспектов учебного процесса к созданию комплексного механизма устойчивого развития всего образовательного пространства. Особенность данного подхода состоит в том, что он позволяет последовательно выявлять и устранять не только очевидные, но и скрытые организационные противоречия, которые зачастую остаются за рамками традиционного управления.

Реализация алгоритма демонстрирует, что эффективное воздействие на качество обучения требует системного пересмотра всех элементов организационной структуры вуза – от распределения полномочий до критериев оценки работы преподавателей.

Важнейшим результатом внедрения алгоритма становится формирование нового типа управленческого мышления, ориентированного на постоянное совершенствование и основанного на данных мониторинга, что позволяет вузу гибко адаптироваться к изменяющимся внешним условиям, сохраняя при этом устойчивость образовательной системы. Постепенное становление университета как организации, ориентированной на постоянное развитие и совершенствование, способной не только реагировать на вызовы, но и формировать траекторию своего развития, является ключевым итогом преобразований.

Тем самым системная работа с организационными факторами через реализацию предложенного алгоритма открывает возможность для фундаментального повышения качества обучения в целом. Это достигается за счет создания целостной образовательной экосистемы, где все элементы от административных решений до повседневного взаимодействия преподавателей и студентов согласованы и направлены на достижение общих образовательных результатов. Перспективы дальнейшего развития данного подхода связаны с его адаптацией к специфике различных типов вузов и более глубокой интеграцией с процессами цифровой трансформации высшего образования.

Библиографический список

1. Богдан Н.Н., Парфенова И.Ю. Взаимосвязь организационной культуры вуза и качества профессионального образования. *Университетское управление: практика и анализ.* 2010; № 4: 135–142.
2. Бурдина В.Н. Профессиональное развитие специалиста. *Экономика и социология*. 2017; № 2: 68–76.
3. Демидько Е.В. О качестве образования в вузе: взгляд обучающихся. *Современные наукоемкие технологии*. 2023; № 4: 145–149.
4. Грибина Г.А., Дубровин Н.А., Жидков А.А., Гордеев К.С., Воронцов А.М. Анализ факторов, влияющих на качество образования в ВУЗе. *Современные научные исследования и инновации*. 2021; № 1. Available at: https://web.snauka.ru/issues/2021/01/93800
5. Олейникова О.В. Управление качеством образования в вузе: международные тенденции и отечественные практики. *Вестник Тверского государственного университета*. Серия: Педагогика и психология. 2016; № 2: 15–22.
6. Сироткин Г.В. Системный анализ факторов качества образования в вузе. *Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии*. 2013; № 4: 49–56.
7. Удотова О.А. Организационно-педагогические условия управления качеством образовательного процесса в вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2009; № 2: 101–106.
8. Kienast S.-R. How do universities' organizational characteristics, management strategies, and culture influence academic research collaboration? A literature review and research agenda. *Tertiary Education and Management*. 2023; Vol. 29: 139–160.
9. Nauffal D., Nader J. Organizational cultures of higher education institutions operating amid turbulence and an unstable environment: the Lebanese case. *Higher Education*. 2022; Vol. 84: 343–371.
10. Özdem G. Organizational culture in educational institutions. *ERIC Institute of Education Sciences*. 2017; ED577285. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577285.pdf
11. Базаева Ф.У. *Самореализация будущего учителя в условиях перехода к многоуровневому профессиональному образованию: национально-культурный аспект*: монография. Москва, 2011.

References

1. Bogdan N.N., Parfenova I.Yu. Vzaimosvyaz' organizacionnoj kul'tury vuza i kachestva professional'nogo obrazovaniya. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz.* 2010; № 4: 135-142.
2. Burdina V.N. Professional'noe razvitie specialista. *`Ekonomika i sociologiya*. 2017; № 2: 68-76.
3. Demid'ko E.V. O kachestve obrazovaniya v vuze: vzglyad obuchayuschihsya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2023; № 4: 145-149.
4. Gribina G.A., Dubrovin N.A., Zhidkov A.A., Gordeev K.S., Voroncov A.M. Analiz faktorov, vliyayuschih na kachestvo obrazovaniya v VUZe. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2021; № 1. Available at: https://web.snauka.ru/issues/2021/01/93800
5. Olejnikova O.V. Upravlenie kachestvom obrazovaniya v vuze: mezhdunarodnye tendencii i otechestvennye praktiki. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2016; № 2: 15-22.
6. Sirotkin G.V. Sistemnyj analiz faktorov kachestva obrazovaniya v vuze. *Prikaspijskij zhurnal: upravlenie i vysokie tehnologii*. 2013; № 4: 49-56.
7. Udotova O.A. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya upravleniya kachestvom obrazovatel'nogo processa v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; № 2: 101-106.
8. Kienast S.-R. How do universities' organizational characteristics, management strategies, and culture influence academic research collaboration? A literature review and research agenda. *Tertiary Education and Management*. 2023; Vol. 29: 139-160.
9. Nauffal D., Nader J. Organizational cultures of higher education institutions operating amid turbulence and an unstable environment: the Lebanese case. *Higher Education*. 2022; Vol. 84: 343-371.
10. Özdem G. Organizational culture in educational institutions. *ERIC Institute of Education Sciences*. 2017; ED577285. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577285.pdf
11. Bazaeva F.U. *Samorealizaciya buduschego uchitelya v usloviyah perehoda k mnogourovnevomu professional'nomu obrazovaniyu: nacional'no-kul'turnyj aspekt*: monografiya. Moskva, 2011.

Статья поступила в редакцию 11.11.25

УДК 343.9.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-160-163

Ismayilova N.P., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, North Caucasus Institute, Branch of the Russian State University of Justice, Ministry of Justice of Russia (Makhachkala, Russia), E-mail: ism_nup@mail.ru*
Tsarainova A.M., *teacher, North Caucasus Institute, Branch of the Russian State University of Justice, Ministry of Justice of Russia (Makhachkala, Russia), E-mail: tsarainova.infa@mail.ru*

VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY IN LEGAL EDUCATION. The paper examines technological and educational challenges that arise when introducing virtual (VR) and augmented reality (AR) technologies into legal education. Both theoretical and practical aspects of their use are described. Virtual reality opens up new prospects for training lawyers, offering unique opportunities for applying theoretical knowledge in practice. The created complex of virtual situational modeling is aimed at training investigators, forensic scientists and students of legal specialties. The virtual forensic laboratory is designed for law students and law enforcement officers, allowing them to study methods of detecting, extracting and documenting traces of criminal activity, as well as methods of analyzing evidence in a virtual space. Recommendations for integrating a virtual learning environment into the educational process are presented. Existing systems that can be used to introduce virtual learning into the structure of legal education management are considered, and methods and techniques for applying these technologies in the educational process are proposed. In addition, ideas are put forward for optimizing legal information systems to improve the functioning of the virtual environment in legal education.

Key words: **virtual reality (VR), augmented reality (AR), artificial intelligence, virtual education, digital technologies, virtual forensic laboratory, crime scene designer, virtual classrooms, electronic court**

Н.П. Исмаилова*, канд. физ.-мат. наук, доц., Северо-Кавказский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России), г. Махачкала, E-mail: ism_nup@mail.ru*
А.М. Цараинова*, преп., Северо-Кавказский институт (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России), г. Махачкала, E-mail: tsarainova.infa@mail.ru*

ВИРТУАЛЬНАЯ И ДОПОЛНЕННАЯ РЕАЛЬНОСТИ В ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В данной статье рассматриваются технологические и образовательные вызовы, возникающие при внедрении технологий виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальностей в юридическое образование. Описываются как теоретические, так и практические аспекты их использования. Имитация реальности открывает новые перспективы для подготовки юристов, предлагая уникальные возможности для применения теоретических знаний на практике. Разработанный комплекс имитационного моделирования создан для подготовки специалистов следственных органов, экспертов-криминалистов и учащихся юридических вузов. Он предназначен для повышения квалификации и отработки практических навыков в реалистичной виртуальной среде. Виртуальная криминалистическое пространство предназначено для студентов юридических вузов и сотрудников правоохранительных органов, позволяя изучать методы обнаружения, извлечения и документирования следов преступной деятельности, а также методы анализа улик в условиях виртуального пространства. Представлены рекомендации по интеграции виртуальной обучающей среды в образовательный процесс. Рассматриваются существующие системы, которые могут быть использованы для внедрения виртуального обучения в структуру управления юридическим образованием, а также предлагаются методы и техники применения этих технологий в учебном процессе. Кроме того, выдвинуты идеи по оптимизации правовых информационных систем для улучшения функционирования виртуальной среды в юридическом образовании.

Ключевые слова: **виртуальная реальность (VR), дополненная реальность (AR), искусственный интеллект, виртуальное образование, цифровые технологии, виртуальная криминалистическая лаборатория, конструктор места происшествия, виртуальные классы, электронный суд**

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что внедрение виртуальной и дополненной реальности в учебный процесс является весьма перспективным направлением трансформации образования. Эти технологии позволяют дополнить традиционные методы обучения интерактивными способами вовлечения студентов в учебный процесс.

Однако внедрение этих технологий требует не только технических решений, но и изменения подходов к преподаванию и обучению. Преподаватели должны быть готовы к внедрению новых методов работы, а учебные заведения – к пересмотру своих образовательных программ и аккредитационных стандартов.

Использование виртуальной реальности в юридическом образовании позволят студентам участвовать в имитированных следственных действиях, таких как перекрестный допрос, осмотр места преступления, судебные разбирательства и расследование преступлений [1; 2]. При этом студенты могут исследовать виртуальные места преступлений и использовать виртуальные инструменты для сбора и анализа улик.

Технологии VR, AR, искусственного интеллекта и метавселенной позволит кардинально трансформировать образование в ближайшие годы. Контекст изменений, влияющих на качество профессиональной подготовки юристов, задается не только вызовами современного мира, но и необходимостью адаптации образовательных программ к быстро меняющимся условиям [3; 4].

Использование виртуальной и дополненной реальности способно сформировать инновационные образовательные модели, давая возможность будущим юристам участвовать в смоделированных судебных заседаниях, взаимодействовать с виртуальными прототипами клиентов и осваивать законодательные акты в интерактивном пространстве [5; 6].

Метавселенная также станет частью образовательного процесса, которая откроет доступ к мировым информационным ресурсам, которые ранее были недоступны для студентов. Такие компании, как Meta и Google, уже начинают разрабатывать образовательные платформы для метавселенной, и к 2040 году виртуальное образование может стать реальностью [7].

Таким образом, трансформация образования в области юриспруденции с использованием VR, AR, AI и метавселенной открывает новые возможности, а также ставит вызовы, требующие комплексного подхода и готовности к изменениям.

Цель нашей статьи заключается в исследовании перспектив использования программ дополненной и виртуальной реальности в сфере юридического образования.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, следующие:

1) создать программные продукты, применяющие технологии дополненной и виртуальной реальности, с целью имитации настоящих судебных заседаний, дискуссий и юридических консультаций;

2) разработать программное приложение виртуальной реальности для отработки практических навыков поиска и исследования следов преступлений, проведения осмотра места происшествия;

3) создать систему оценивания активности студентов в виртуальной реальности, базирующейся на объективных критериях, что даст возможность не только увеличить их заинтересованность, но и собрать точные данные об эффективности обучения;

4) провести сравнительное исследование эффективности обучения с использованием VR и традиционных методов (например, анализ реальных уголовных дел). Это позволит оценить вклад VR в развитие профессиональных навыков будущих юристов.

Научная новизна статьи заключается в описании разработанной и апробированной комплексной модели обучения криминалистике, основанной на VR, включающей в себя:

– автоматизированную систему оценки навыков в виртуальной среде;
– алгоритмы адаптивного обучения, подстраивающие сценарий под индивидуальные потребности студента;
– интеграцию искусственного интеллекта для создания динамичных и непредсказуемых сценариев расследования.

Проведенные исследования имеют теоретическую ценность, поскольку расширяют возможности применения виртуальной и дополненной реальностей в юридическом образовании. Результаты проведенного анализа способствуют созданию теоретической основы для разработки новых образовательных методик и подходов, адаптированных к формированию профессиональных навыков с использованием цифровых инструментов.

Практическая значимость: разработанная инновационная система виртуального моделирования ситуаций создана для обучения следователей, экспертов-криминалистов и студентов юридических факультетов. Эта виртуальная судебно-медицинская лаборатория, ориентированная на обучающихся юридических вузов и сотрудников правоохранительных органов, предоставляет возможность осваивать методы выявления, изъятия и фиксации доказательств криминальной активности, а также анализировать вещественные доказательства в условиях виртуального пространства. Конструктор места происшествия представляет собой современный инструмент, автоматизирующий работу следователей и криминалистов как при расследовании на месте происшествия, так и в стенах следственного отдела. Виртуальные осмотры мест преступлений и обысков формируют полноценный комплекс виртуального ситуационного мо-

делирования, предназначенный для следователей, криминалистов и студентов юридических направлений. Преимуществами конструктора места происшествия являются виртуальные осмотры мест преступлений, которые позволяют студентам и практикующим юристам работать в условиях, максимально приближенных к реальным. Это дает возможность отрабатывать навыки анализа, сбора улик и принятия решений в сложных ситуациях.

Ключевыми преимуществами использования VR/AR в обучении являются:

1. Погружение в учебные ситуации

Виртуальная реальность позволяет студентам погружаться в ситуации, которые они не могут воспроизвести в традиционной форме обучения. Например, будущие юристы могут участвовать в судебных процессах, допросах, осмотре места происшествия. Исследования показывают, что погружение в учебный процесс через VR может повысить запоминание материала на 20–40%.

2. Индивидуализированные учебные сценарии

Технологии VR и AR позволяют разрабатывать гибкие образовательные программы, в которых контент адаптируется под индивидуальный уровень подготовки и интересы каждого студента. Это может предусматривать предоставление расширенных ресурсов или альтернативных методов обучения, что значительно повышает степень персонализации учебного процесса. Виртуальные пространства предоставляют возможности для взаимодействия между студентами, что способствует обмену опытом и обсуждению сложных задач. Студенты могут собираться в группе для решения проблем, проводить дебаты или совместные проекты, что развивает их коммуникативные и командные навыки. Использование VR может создать совместное виртуальное пространство, даже если участники находятся на большом расстоянии друг от друга, что особенно актуально в условиях глобализации и дистанционного обучения.

3. Доступ к мировым образовательным ресурсам

Технологии VR и AR могут сломать географические барьеры, предоставляя доступ к уникальным образовательным ресурсам и концепциям. Студенты из отдаленных регионов смогут «посетить» лекции, семинары и мастер-классы ведущих специалистов и университетов мира.

Преодоление технологических и педагогических вызовов в образовании требует активного сотрудничества образовательных учреждений, технологических компаний и государственных структур. Крайне важно разрабатывать стратегии и нормы, способствующие эффективной интеграции виртуальной и дополненной реальности в дистанционное обучение, принимая во внимание потенциальные риски и обеспечивая доступность для всех студентов и преподавателей. Виртуальная и дополненная реальности могут произвести настоящую революцию в сфере образования.

Использование VR и AR в обучении юристов дает возможность студентам оказываться в условиях, максимально приближенных к реальным, что способствует более глубокому пониманию теоретического материала и развитию навыков применения знаний на практике. Это помогает им эффективнее разбираться в сложных юридических вопросах и находить оптимальные решения. Например, студенты могут проходить симуляции судебных процессов, переговоров и других юридических взаимодействий. При проведении семинарских занятий по дисциплине «Криминалистика» с помощью виртуальной реальности можно отрабатывать практические навыки поиска следов, изготовления объёмного слепка следов ног из различных материалов или проведения осмотра места происшествия.

Для успешного внедрения технологий виртуальной и дополненной реальности в образовательный процесс необходим комплексный подход, а также обучение преподавателей особенностям работы с этими инновациями, чтобы они могли эффективно интегрировать новые методы в свою деятельность. Важнейшим аспектом также являются инвестиции в разработку специализированного контента, адаптированного под конкретные нужды юридического образования.

VR-обучение в области права представляет собой настоящую революцию в подготовке юристов. В связи с растущей конкуренцией в юридической сфере становится приоритетной подготовка квалифицированных кадров, сочетающих основательные теоретические знания с умением эффективно использовать их в реальной работе.

Одним из ключевых преимуществ VR-обучения является его интерактивность. Студенты могут учувствовать в ролевых симуляциях, разыгрывая судебные процессы, что усиливает их восприятие нюансов толкования законов и прецедентов. Кроме того, создание симуляций практических задач, с которыми сталкиваются юристы, значительно улучшает их профессиональную готовность к дальнейшей деятельности.

Внедрение VR в юридическое образование эффективно устраняет дефицит реальной практики, который нередко сопровождает классические методики обучения. Учащиеся получают возможность не просто усваивать теоретический материал, но и совершенствовать прикладные умения, в частности ведение переговоров, создание стратегий защиты прав и разрешение спорных ситуаций.

Виртуальная реальность успешно внедряется в юридическое образование, в частности через платформы, моделирующие судебные слушания. Студенты получают шанс участвовать в виртуальных заседаниях, примеряя на себя роли истцов, ответчиков, свидетелей и судей. Данный метод позволяет усовершенствовать умение отстаивать свою позицию, анализировать информацию и взаимодействовать с другими участниками судебного процесса.

Упражнения в виртуальной реальности приносят огромную пользу в развитии коммуникативных умений, крайне важных для юристов. Учащиеся, контактируя с «цифровыми клиентами», совершенствуют навыки убеждения и проведения дебатов. Подобные тренировки значительно усиливают веру в себя и оптимизируют коммуникативные качества.

Не менее значимым фактором выступает адаптация образовательных материалов для VR-обучения. Существующие учебные курсы зачастую не могут быть напрямую перенесены в виртуальную реальность без предварительной переработки. Образовательные программы следует строить на основе сценариев, разработанных с учетом специфики юридического образования: теоретических основ, практических навыков и аналитических способностей, что позволит добиться более полного и интерактивного усвоения знаний.

Внедрение VR-обучения влечет за собой необходимость определённой подготовки и адаптации к новому формату как для преподавательского состава, так и студентов. Некоторые специалисты в области права могут сталкиваться со сложностями при применении этих технологий в их работе, а учебные заведения не всегда имеют необходимые ресурсы для организации качественного VR-обучения.

В последние годы юридические вузы начали экспериментировать с технологией VR, используя ее, например, для воссоздания сценариев преступлений, исследования места преступления, поиска вещественных доказательств, составления профиля преступника.

В СКИ ВГУЮ (РПА Минюста России) была разработана VR-среда, имитирующая расследование убийства на основе известных детективных произведений, таких как «Шерлок Холмс», Восточный экспресс», «Убийство на улице вязов». В рамках учебного процесса студенты направления «Правоохранительная деятельность» были разделены на группы и поочередно погружались в VR-среду, описывая свои наблюдения остальным участникам группы. Несмотря на ограниченное количество VR-гарнитур, данный подход позволил повысить вовлеченность студентов за счет взаимодействия и стимулирования воображения. Таким образом, использование технологии VR/AR позволяет создавать детализированные модели места преступления, проводить виртуальный осмотр, собирать улики, анализировать доказательства и выдвигать версии. Всё это дает возможность оттачивать навыки криминалистического анализа в безопасной и контролируемой среде.

Помимо исследования места преступления, в СКИ ВГУЮ (РПА Минюста России) проводится пилотное тестирование обучения ораторскому мастерству в судебных заседаниях с участием виртуальных присяжных заседателей, адвокатов, прокуроров и свидетелей. Это позволяет отрабатывать навыки ведения допроса, представления доказательств, аргументации и контраргументации, а также осваивание этики поведения в суде. Использование VR/AR-технологий позволяют моделировать различные сценарии, включающие гражданские, уголовные и административные дела. Данная методика обучения открывает широкие возможности внедрения VR/AR-технологий в юридическое образование, предлагая инновационные подходы к формированию профессиональных компетенций будущих юристов.

Выбор конкретных методов исследования будет зависеть от поставленных целей. **Участники:** 60 студентов юридического факультета СКИ ВГУЮ (РПА Минюста России), рандомизированно распределенные на контрольную и экспериментальную группы (по 30 человек в каждой).

Экспериментальные исследования:

Контрольная группа: студенты, обучающиеся традиционными методами.

Экспериментальная группа: студенты, обучающиеся с использованием VR/AR.

Оценка знаний: сравнение результатов тестирования студентов обеих групп, анкетирование между исследовательскими группами до и после обучения. Максимальный балл – 20.

Оценка навыков: оценка навыков опроса участников обеих групп с помощью стандартизированного теста и практического задания, которые оцениваются экспертами по заранее определенным критериям. Максимальный балл – 50.

Качественные исследования:

Интервью: студенты, преподаватели оценивают опыт использования VR/AR. Например: проведение серий интервью со студентами после использования VR-симулятора для выявления наиболее полезных аспектов и областей для улучшения.

Фокус-группы: обсуждение опыта VR/AR в группах студентов, выявление общих закономерностей и различных точек зрения.

Наблюдение: наблюдение за студентами во время использования VR/AR, анализ их поведения, взаимодействия с системой.

Анализ документов: анализ учебных материалов, отчетов, отзывов студентов.

Анализ данных обучения: сбор и анализ данных о взаимодействии студентов с VR/AR-средой. Использование этих данных для персонализации обучения, выявления проблемных мест и оценки эффективности различных учебных стратегий.

Смешанные методы исследования:

Комбинируют количественные и качественные методы для получения более полной картины. Пример: проведение экспериментального исследования

Таблица 1

Результаты исследования эффективности использования VR/AR-технологий в обучении студентов юридических специальностей

Метрика	Группа	Предварительное тестирование (среднее ± стандартное отклонение)	Последующее тестирование (среднее ± стандартное отклонение)	Разница (среднее ± стандартное отклонение)	*p*-значение (t-тест)	Размер эффекта (Cohen's d)
Тест навыков опроса свидетелей (ТНОС)	Контр.	12,5 ± 2,1	13,8 ± 2,4	1,3 ± 1,5	0,065	0,56
	Эксп.	12,8 ± 2,3	16,7 ± 2,0	3,9 ± 1,8	< 0,001	1,87
Практическое задание (ПЗ)	Контр.	28,2 ± 5,3	31,5 ± 6,1	3,3 ± 4,8	0,042	0,62
	Эксп.	27,9 ± 5,7	42,1 ± 4,9	14,2 ± 5,1	< 0,001	2,54
Анкета мотивации и вовлеченности (АМВ)	Контр.	65,3 ± 10,2	68,1 ± 11,5	2,8 ± 7,3	0,345	0,25
	Эксп.	64,8 ± 9,8	85,2 ± 8,9	20,4 ± 8,1	< 0,001	2,29

для оценки эффективности VR/AR, дополненного интервью со студентами, для выявления их впечатлений и предложений по улучшению.

– **Среднее ± стандартное отклонение:** отражает средний балл и разброс данных в каждой группе.

– **Разница:** разница между средними баллами после и до обучения.

– ***p*-значение:** Вероятность того, что наблюдаемая разница в результатах между группами возникла случайно. $p < 0.05$ обычно считается статистически значимым результатом.

– **Размер эффекта (Cohen's d):** мера величины эффекта.

0,2 – малый эффект,

0,5 – средний эффект,

0,8 – большой эффект.

Знание теории опроса свидетелей (ТНОС): экспериментальная группа показала значительно больший прирост знаний по теории опроса свидетелей по сравнению с контрольной группой ($p < 0.001$). Размер эффекта (Cohen's d = 1,87) указывает на очень большую практическую значимость.

Практические навыки опроса свидетелей (ПЗ): экспериментальная группа продемонстрировала значительное улучшение практических навыков опроса свидетелей ($p < 0,001$). Размер эффекта (Cohen's d = 2,54) является исключительно большим, что говорит о высокой эффективности VR-симулятора.

Мотивация и вовлеченность (АМВ): использование VR-симулятора значительно повысило мотивацию и вовлеченность студентов в процесс обучения ($p < 0,001$). Размер эффекта (Cohen's d = 2,29) также очень высокий.

Результаты исследования этих параметров свидетельствуют о том, что использование VR-симулятора судебного процесса является эффективным методом обучения студентов юридического факультета навыкам опроса свидетелей. VR-симулятор не только способствует лучшему усвоению теоретических знаний, но и значительно развивает практические навыки, а также повышает мотивацию и вовлеченность студентов. Конечно, необходима дальнейшая проверка и адаптация в различных юридических контекстах и с разными группами студентов. Кроме перечисленных преимуществ имеются также проблемы, с которыми сталкивается VR-обучение в юридической области, среди которых – нехватка проработанных и реалистичных сценариев, способных точно имитировать действительные юридические процедуры и ситуации [8]. Для успешной подготовки юристов необходимо моделировать симуляции, максимально приближенные к реальным судебным заседаниям, дебатам и юридическим советам. Чрезмерно упрощенные учебные ситуации, не охватывающие многогранность реальной юридической практики, способны спровоцировать дефицит профессиональных компетенций у будущих специалистов. Отсутствие благоприятной среды лишает учащихся возможности совершенствовать важнейшие умения, включая аналитическое мышление, способность к выбору и эмоциональную зрелость, что в конечном счете повлияет на их пригодность к работе.

Обучение юристов затрудняется существенными техническими ограничениями, связанными с приобретением оборудования виртуальной реальности. Эти ограничения становятся серьезным барьером для эффективного использования VR в юридическом образовании. Процесс обучения студентов основам работы с этими технологиями может потребовать значительных временных и ресурсных затрат.

Другой значимой проблемой становится вызов интеграции VR-технологий в уже существующие учебные программы и планы. Юридические факультеты традиционно сосредоточены на теоретическом обучении и практической подготовке в привычных форматах. Для успешной интеграции виртуальной реальности необходима не только соответствующая техническая инфраструктура, но и переосмысление образовательных методик [9; 10]. Преподавателям нужно адаптироваться к новым форматам обучения, что может представлять собой значительные трудности

В заключение можно отметить, что трансформация образования с использованием VR-, AR-технологий предлагает множество возможностей для улучшения качества обучения и профессиональной подготовки будущих юристов. В данной ситуации появляется необходимость разработки новых правовых информационных систем для поддержки виртуального обучения, а также создания специализированных правовых образовательных платформ, использующих VR в юридическом образовании. Однако для успешной реализации этих образовательных платформ необходимо учитывать вызовы, требующие комплексного подхода и готовности к изменениям как со стороны образовательных учреждений, так и со стороны студентов. Эффективная интеграция технологий в учебный процесс может привести к созданию более динамичной и адаптивной образовательной среды.

Виртуальная реальность открывает возможность для разработки интерактивных моделей обучения, позволяя учащимся тренировать умения на практике. К примеру, можно смоделировать судебные заседания или деловые встречи. Виртуальная и дополненная реальности обеспечивают полное погружение в контент курса, усиливая удержание знаний за счет интерактивной работы и воспроизведения реалистичных ситуаций, что в конечном итоге поднимает качество подготовки будущих специалистов.

Разработанная и апробированная на занятиях VR-среда имитирует расследование убийства на основе известных детективных произведений, таких как «Шерлок Холмс», Восточный экспресс», «Убийство на улице вязов».

Разработанные VR-модули позволят преподавателям легко создавать и внедрять виртуальные сценарии в рамках своих курсов. Интеграция VR-технологий в криминалистику позволит будущим специалистам получать практические навыки в моделировании сложных ситуаций, анализа улик и принятия решений в условиях, имитирующих реальное место преступления.

Внедрение этих разработок позволит не только повысить эффективность обучения, но и расширить возможности для научных исследований в области применения VR в юридическом образовании. Сравнительный анализ традиционных метолов обучения с интерактивными методами позволит установить, насколько эффективно применение VR-технологий для формирования профессиональных компетенций у будущих юристов и совершенствования современных образовательных методик.

Проведённое исследование показало, что использование VR-симулятора судебного процесса является эффективным методом обучения студентов юридического факультета навыкам опроса свидетелей. VR-симулятор не только способствует лучшему усвоению теоретических знаний, но и значительно развивает практические навыки, а также повышает мотивацию и вовлеченность студентов.

Результаты проведенного исследования указывают на необходимость проведения практической реализации проектов, направленных на повышение эффективности образовательного процесса посредством использования виртуальных и дополненных сред.

Библиографический список

1. Кулаевский А.В., Осыкин Д.А. Моделирование деятельности следователя с помощью технологий виртуальной реальности. *Право и политика*. 2024; № 6: 90–99.
2. Кулаевский А.В., Осыкин Д.А., Умрилов Л.А. Применение VR-технологий в образовательном процессе при изучении дисциплины «Криминалистика». *Наука. Образование. Современность.* 2024; № 2: 90–105.
3. Синнер С.Е. Правовое обеспечение применения технологий виртуальной реальности в уголовном судопроизводстве: российский и зарубежный опыт. *Правовой альманах*. 2025; № 6 (46): 29–36.
4. Балалаева М.В. Инновационные педагогические технологии преподавания дисциплины «Криминалистика»: современное состояние и перспективы внедрения в образовательный процесс. *Юридическая техника*. 2021; № 15: 42–46.
5. Омарова К.А., Ахмадов А.У, Пырнова О.А. Оптимизация процессов в образовании с помощью цифровых технологий: возможности и вызовы. *Проблемы современного педагогического образования.* 2024; № 85 (4): 312–317.
6. Стародубцев В.А., Нерадовская О.Р. Искусственный интеллект и иммерсивные технологии в высшем педагогическом образовании. *Открытое образование*. 2024; № 2: 13–23.

7. Ересько П.В. Правовые проблемы использования виртуального пространства метавселенной в образовательном процессе вуза. *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия: Экономика. Управление. Право. 2023; № 4: 471–477.
8. Пак Н.Ю. Проблемы и перспективы применения технологий виртуальной реальности в образовании. *Проблемы Науки*. 2025; № 7 (206).
9. Милованова М.М., Шурухнов В.А. Проблемы преподавания криминалистики в современных условиях. *Юридическое образование и наука*. 2021; № 11: 24–28.
10. Камалова Г.Г., Полякова Т.А. Правовое регулирование виртуальной и дополненной реальности: проблемы и векторы развития. *Вестник Удмуртского университета*. Серия: Экономика и право. 2023; № 5: 872–876.

References

1. Kulaevskij A.V., Osykin D.A. Modelirovanie deyatel'nosti sledovatelya s pomosch'yu tehnologij virtual'noj real'nosti. *Pravo i politika*. 2024; № 6: 90-99.
2. Kulaevskij A.V., Osykin D.A., Umrilov L.A. Primenenie VR-tehnologij v obrazovatel'nom processe pri izuchenii discipliny «Kriminalistika». *Nauka. Obrazovanie. Sovremennost'*. 2024; № 2: 90-105.
3. Sinner S.E. Pravovoe obespechenie primeneniya tehnologij virtual'noj real'nosti v ugolovnom sudoproizvodstve: rossijskij i zarubezhnyj opyt. *Pravovoj al'manah*. 2025; № 6 (46): 29-36.
4. Balalaeva M.V. Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii prepodavaniya discipliny «Kriminalistika»: sovremennoe sostoyanie i perspektivy vnedreniya v obrazovatel'nyj process. *Yuridicheskaya tehnika*. 2021; № 15: 42-46.
5. Omarova K.A., Ahmadov A.U, Pyrnova O.A. Optimizaciya processov v obrazovanii s pomosch'yu cifrovyh tehnologij: vozmozhnosti i vyzovy. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2024; № 85 (4): 312-317.
6. Starodubcev V.A., Neradovskaya O.R. Iskusstvennyj intellekt i immersivnye tehnologii v vysshem pedagogicheskom obrazovanii. *Otkrytoe obrazovanie*. 2024; № 2: 13-23.
7. Eres'ko P.V. Pravovye problemy ispol'zovaniya virtual'nogo prostranstva metavselennoj v obrazovatel'nom processe vuza. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Novaya seriya. Seriya: `Ekonomika. Upravlenie. Pravo. 2023; № 4: 471-477.
8. Pak N.Yu. Problemy i perspektivy primeneniya tehnologij virtual'noj real'nosti v obrazovanii. *Problemy Nauki*. 2025; № 7 (206).
9. Milovanova M.M., Shuruhnov V.A. Problemy prepodavaniya kriminalistiki v sovremennyh usloviyah. *Yuridicheskoe obrazovanie i nauka*. 2021; № 11: 24-28.
10. Kamalova G.G., Polyakova T.A. Pravovoe regulirovanie virtual'noj i dopolnennoj real'nosti: problemy i vektory razvitiya. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. Seriya: `Ekonomika i pravo. 2023; № 5: 872-876.

Статья поступила в редакцию 01.11.25

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-163-166

Plieva F.A., *Cand. of Science (Political Studies), senior lecturer, Centralized Religious Organization "International Islamic Mission" (Moscow, Russia), E-mail: amitaf484@gmail.com*
Khlopova A.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: chlopova_anna@mail.ru*
Toidze D.Z*., postgraduate, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia); Head of Studio-Theatre of Artistic and Historical Reconstruction (Moscow, Russia), E-mail: d.z.toidze@gmail.com*

FORMATION OF THE ALL-RUSSIAN CIVIC IDENTITY THROUGH THE STUDY OF VALUES OF YOUNG PEOPLE. The article discusses the role of social design, which is currently an effective mechanism for shaping the All-Russian civic identity, as it allows for the formulation and testing of productive tools for shaping the All-Russian civic identity within a limited timeframe. The authors note that psycholinguistic research, which allows for the clarification of diverse concepts, including values, is an important preliminary stage in social design. This was crucial for understanding how residents of individual regions define their homeland, as this is strategically important for understanding the identity of all peoples of Russia. The respondents were residents of the Chechen Republic (Grozny), the Republic of Dagestan (Makhachkala), the Kabardino-Balkarian Republic (Nalchik), and Stavropol Krai (Pyatigorsk) aged 17 to 25 years. The selection of respondents in this age group was crucial, as in a few years they will become the core of society. As a specific example of social design, the theatrical production "Voices of Victory" is presented, which is a ready-made tool for the spiritual, moral, and civic-patriotic education of youth. To popularize this tool, we have developed a set of documents that allows us to scale our experience to any educational organization.

Key words: **social design, civic identity, traditional values, psycholinguistic research, tool for spiritual, moral, and civic-patriotic education of youth**

Ф.А. Плиева*, канд. полит. наук, доц., исполнительный директор Централизованной религиозной организации "Международная исламская миссия", г. Москва, E-mail: amitaf484@gmail.com*
А.И. Хлопова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», НИУ "МЭИ", г. Москва, E-mail: chlopova_anna@mail.ru*
Д.З. Тоидзе*, соискатель, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет»; рук. студии-театра художественно-исторической реконструкции отдела молодежной политики и культурно-массовой работы, г. Москва, E-mail: d.z.toidze@gmail.com*

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ

В статье говорится о роли социального проектирования, которое является на сегодняшний день действенным механизмом по формированию общероссийской гражданской идентичности, поскольку позволяет в рамках ограниченной по времени деятельности сформулировать и апробировать продуктивные инструменты по формированию общероссийской гражданской идентичности. Авторы статьи отмечают, что важным предварительным этапом в социальном проектировании являются психолингвистические исследования, которые позволяют уточнить содержание разнородных понятий, в том числе ценностей. Это являлось важным, чтобы понять, как жители отдельных регионов определяют для себя Родину, поскольку это является стратегически важным для осознания идентичности всех народов России. Опрошенные респонденты – жители Чеченской Республики (г. Грозный), Республики Дагестан (г. Махачкала), Кабардино-Балкарской Республики (г. Нальчик), Ставропольского края (г. Пятигорск) в возрасте от 17 до 25 лет. Выбор респондентов этого возраста принципиален, поскольку через несколько лет они станут ядром общества. В качестве конкретного примера социального проектирования представлена театрализованная постановка «Голоса Победы», которая является готовым инструментом духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания молодёжи. В целях популяризации данного инструмента был разработан комплект документов, который позволяет масштабировать наш опыт на любые образовательные организации

Ключевые слова: **социальное проектирование, гражданская идентичность, традиционные ценности, психолингвистические исследования, инструмент духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания молодёжи**

Актуальность темы данного исследования заключается в следующем: поскольку Российская Федерация является многонациональным государством [1], на него оказывается идеологическое и психологическое воздействие, направленное на развал традиционных ценностей. Мероприятия на основе социального проектирования являются уникальной методикой, которая способна предотвратить такое воздействие.

«Единство общества – это «безусловная ценность», – отметил Президент РФ В.В. Путин на встрече с религиозными деятелями 25 октября 2023 года (https://ria.ru/20231025/osnova-1905256514.html). Возникает вопрос: в какой форме реализуется это единство, как формируется и что имеет в своем содержании.

Единство общества может рассматриваться в различных контекстах:
- философском,
- социологическом,
- культурологическом,
- политическом,
- нормативно-правовом.

Отметим, что, как правило, это всегда ценностно и исторически обусловленная дефиниция. Представляется, что базовым элементом единства общества является общероссийская гражданская идентичность, а важнейшая составляющая стабильности государства заключается в гражданском единстве.

«Общероссийская гражданская идентичность» является многоплановым понятием и включает в себя, согласно стратегии государственной национальной политики Российской Федерации [2], осознание принадлежности своей стране и своему народу, понимание ответственности за свою страну и ее судьбу, соблюдение гражданских прав и обязанностей, а самое главное – уважение и принятие традиционных духовно-нравственных ценностей.

Структура гражданской идентичности включает следующие составляющие:

– теоретическую – система знаний о государстве;

– эмоциональную – сформированное чувство патриотизма, гордости, ответственности;

– поведенческую – готовность действовать в интересах государства.

Ценностно гражданская идентичность обусловлена патриотизмом, формируется через институт семьи, систему образования и институты гражданского общества. При этом важной скрепой в формировании гражданской идентичности выступает духовно-нравственный компонент.

Многонациональный и многоконфессиональный характер российского государства обусловливает важную задачу государства по формированию и укреплению общероссийской гражданской идентичности в области национальной политики, молодежной политики, политики исторического просвещения, культурной политики и работы со СМИ [1].

В подтверждении этих слов стоит сказать, что формирование общероссийской гражданской идентичности невозможно без обеспечения межнационального и межрелигиозного согласия, профилактики и предупреждения проявлений экстремизма, формирования неприятия идеологий терроризма, экстремизма, иных деструктивных идеологий, а также развития устойчивости к их пропаганде. Межнациональный и межрелигиозный мир и согласие, в свою очередь, основываются на общности базовых традиционных для всех народов России ценностях, а общность исторической памяти выступает основой для формирования гражданской идентичности.

Тем самым проблема формирования общероссийской гражданской идентичности у молодёжи является крайне актуальной и требует новых подходов и решений в современных условиях.

Цель статьи заключается в представлении уникального метода формирования гражданской идентичности, основанном на психолингвистическом исследовании.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели:

– определить содержание ценности «Родина» у жителей Чеченской Республики (г. Грозный), Республики Дагестан (г. Махачкала), Кабардино-Балкарской Республики (г. Нальчик), Ставропольского края (г. Пятигорск) от 17 до 25 лет на основе проведенных психолингвистических экспериментов;

– продемонстрировать воспитательные возможности театральной постановки как примера социального проектирования в процессе формирования общероссийской гражданской идентичности.

Научная новизна статьи заключается в представлении уникального метода формирования общегражданской идентичности на основе данных психолингвистических исследований.

Теоретическая значимость состоит в рассмотрении социального проектирования как механизма формирования общероссийской гражданской идентичности.

Практическая значимость заключается в анализе опыта успешного использования социального проектирования в виде театральной постановки для формирования общегражданской идентичности молодёжи.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;

– свободный ассоциативный эксперимент.

Формирование и укрепление гражданской идентичности является на сегодняшний день важной задачей Российского государства. Однако, поскольку народ Российской Федерации является многонациональным и многоконфессиональным, на него оказывается постоянное идеологическое воздействие. В этом контексте сохранение духовного суверенитета многонационального народа Российской Федерации является основой национальной безопасности и сохранения государственности [2].

Известно, что формирование общероссийской гражданской идентичности невозможно без обеспечения межнационального и межрелигиозного согласия, в основе которого обязательно лежат общие для всех народов Российской Федерации ценности. При этом технологии и механизмы формирования общероссийской гражданской идентичности реализуются посредством принятия специальных нормативных актов [3] и призваны задействовать потенциал по взаимодействию органов власти с образовательными учреждениями и институтами гражданского общества.

Действенным механизмом по формированию общероссийской гражданской идентичности представляется социальное проектирование, которое в рамках ограниченной по времени деятельности позволяет сформулировать и апробировать продуктивные инструменты по формированию общероссийской гражданской идентичности, отвечающие современным вызовам и основанные на исследовании, проводимом по вопросам определения содержания, динамики изменения и корректировки традиционных духовно-нравственных ценностей.

Одной из ценностей, на формирование которых направлена политика государства, является ценность «Родина». Восприятие Родины в качестве ценности представляется важным для понимания общества как единого, консолидированного организма. Тот факт, что понятие «Родина» является ценностным, не вызывает сомнений. Однако вопрос в том, в каких смысловых отношениях жители отдельных регионов определяют для себя Родину, поскольку это является стратегически важным для осознания идентичности всех народов России.

Но, поскольку ценности являются некой абстракцией, исследование содержания ценностей представляет особую сложность. И ни одно социологическое исследование не может получить ответов подобного рода. Для определения содержания ценности «Родина» мы обращаемся к методам отечественной психолингвистики, в основе которой лежит теория речевой деятельности А.А. Леонтьева [4], согласно которой все сознание индивида способно к вербализации.

Соответственно, единственный способ определить, что стоит за ценностью, – исследовать неосознанные вербальные ассоциаты членов того или иного социума посредством свободного ассоциативного эксперимента. Ассоциативный эксперимент позволяет моделировать ассоциативные поля слов, на основе которых устанавливаются предметный, эмоционально-оценочный и иные семантические компоненты лексемы, а также выявить степень психологической актуальности каждого ассоциата для носителей языка в определенный период времени [5].

Использование ассоциативного эксперимента признано эффективным методом определения содержания того либо иного слова уже давно, однако мы хотим подчеркнуть уникальность этого метода в отношении абстрактных понятий, а конкретно – ценностей. Это значительно отличает проводимое нами исследование от других изучений ценностей, осуществленных на сегодняшний день.

Свободный ассоциативный эксперимент проводился в формате бумажных анкет, на заполнение которых респондентам давалось 5 минут.

Как было отмечено выше, респонденты – жители Чеченской Республики (г. Грозный), Республики Дагестан (г. Махачкала), Кабардино-Балкарской Республики (г. Нальчик), Ставропольского края (г. Пятигорск) от 17 до 25 лет. Всего в пилотном эксперименте принимало участие 336 респондентов. В качестве слов-стимулов, на которые респонденты должны были дать ассоциации, выступали ценности, отобранные как на основе Указа Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [3], так и на базе ценностей, выделенных социологами, политиками, философами, лингвистами: безопасность, благосостояние, вера, взаимопомощь, взаимоуважение, власть, гармония, деньги, доверие, достоинство, дружба, жизнь, здоровье, милосердие, мир, нравственность, патриотизм, Родина, семья, справедливость, труд. Кроме указанных ценностей были добавлены такие стимулы, как Россия и название республик проживания респондентов. Это было стратегически важно для того, чтобы определить, ассоциируют ли респонденты Россию со своей малой родиной, поскольку, как известно, ценности выполняют консолидирующую функцию, а потому должны иметь схожее понимание респондентами.

Респонденты должны были дать первую пришедшую на ум ассоциативную реакцию на указанные выше слова-стимулы, номинирующие ценности.

В данном исследовании ценность «Родина» исследуется на предмет ее присвоенности респондентами и осознания в качестве базовой. Перед анализом ассоциаты распределялись в соответствии с моделью ассоциативного значения, были выделены дополнительные интегративные признаки.

Понятия: страна – 12 реакций; место, где родился – 13.

Понятийные реакции, которые свидетельствуют лишь о знании исследуемого понятия, но не о его включенности в картину мира испытуемых, представлены незначительным количеством реакций (4%). Отметим, что такие реакции являются неэмоциональными, а потому не могут свидетельствовать о восприятии какого-либо понятия в качестве ценностного для опрошенных респондентов.

Представления:

– конкретная территория: Россия 37, Кавказ 20, Армения 6, Пятигорск 5, город 3, Дагестан 4, КБР 2, Москва 2, Азербайджан, Волгоград, г. Моздок, Ингушетия, Кабарда, Кабардино-Балкария; Кавказ, горные вершины; Кавказ, Дагестан; край, Малая Родина, Махачкала, мой город, Осетия, Родной край, Россия / Кавказ, Саратов – 95 реакций;

– ощущение дома, уюта: дом 39, земля 7, тепло 5, душа 4, уют 4, дома, спокойствие; спокойствие, счастье; тишина, умиротворение – 66 реакций;

– любовь к Родине, реализация иных ценностей: любовь 17, гордость 12, патриотизм 6, жизнь 2, Отечество 2, памятник 2, семья 2, в сердце; Гордость, верность; дети, любимая, мама, Отчизна; Отчизна, Россия; преданность, родственники, свобода, сердце, счастье; Там, где семья, дом – 56 реакций;

– чувство принадлежности: единство 3, моя 2, стая – 6 реакций;

– привычная природа: горы 2, простор 2, поле, природа – 6 реакций;

– ощущение защиты: защита 3, мир 2, безопасность – 6 реакций;

– жители: люди, мальчик – 2 реакции;

– размер: большая, небольшая, огромна – 3 реакции;
– необходимость борьбы: борьба – 1 реакция;
– руководства: правительство – 1 реакция.

Наибольшее количество реакций – реакции представления. Такое значительное количество реакций-представлений свидетельствует о включенности ценности Родина в личное пространство респондентов, о принятии Родины в качестве наиболее значимой для них ценности. 28,6% от общего количества реакций – названия конкретной территории, вызывающей у респондентов ощущение спокойствия, определенной гармонии. Это название различных городов и республик. Отметим, что наиболее ярко в количественном плане представлены реакции «Россия» (11%) и «Кавказ» (6%). Важно отметить, что опрошенные респонденты воспринимают Россию в качестве Родины. Такие результаты может подтвердить отсутствие отрицательных реакций в эксперименте.

20% респондентов связывают с Родиной конкретные теплые чувства. Это ощущение уюта, комфорта. Для 12% респондентов прослеживается однозначная связь Родины и дома. Поскольку понятие дома является важным для каждого индивида, идентификация России и дома несет в себе глубинную связь опрошенных респондентов с Россией.

17% респондентов называют в качестве реакций иные ценности, такие как любовь, гордость, патриотизм, жизнь. Это свидетельствует о том, что ценность Родина имеет для респондентов большое значение. Отметим, что реакции респондентов свидетельствуют также о принятии респондентами важности исторической памяти, что свидетельствует, в свою очередь, о наличии гражданской идентичности, восприятии себя частью великого народа.

Родина не только вызывает у респондентов теплые и нежные чувства, но и может гарантировать им ощущение защищенности и единства, принадлежности к одной общности, что является чрезвычайно важным для принятия собственной идентичности.

Культурные реакции: березы, галушки, зеленая трава, Кремль, литература – 6 реакций.

Среди полученных реакций можно выделить культурные, которые является однозначными символами, образами России. На наш взгляд, следует отметить реакцию «литература», которая, в свою очередь, также свидетельствует о чувстве гражданской идентичности, поскольку речь идет именно о русской литературе в целом.

Эмоционально-оценочные реакции:

– положительные реакции: добро, доброта, красавица, положительно – 4 реакции.

Отметим, что при незначительном количестве положительных реакций отрицательных реакций в эксперименте не было выявлено. При этом полученные реакции-представления также несут в себе положительную коннотацию.

Формальные реакции: мать 57, зовет, Мать зовет, объединение – 62 реакции;

Отказы от реагирования – 3.

Несмотря на общую положительную картину, следует отметить большое количество формальных реакций (18,6%), которые, по сути, являются устойчивыми клише, стереотипами. Однако такие реакции могут указывать и на общий культурный и социальный уровни исследуемых респондентов.

В целом можно отметить, что респонденты принимают Родину в качестве ценности, поскольку она вызывает у них различные теплые чувства и связана напрямую с важностью других морально-этических ценностей.

Социальное проектирование содержания ценностей инструментами культуры

Практическое применение результатов психолингвистического анализа состоит в том, что он позволяет выстроить технологию формирования общероссийской гражданской идентичности, основанную на исследовании ценностей.

Предлагаемый нами формат работы – театрализованная историческая постановка – предполагает работу с содержанием ценностей (ассоциативный ряд, раскрывающий понимание участниками эксперимента определенной ценности) путем вербализации мыслей-образов через инструменты культуры и искусства с элементами эмоциональной вовлеченности.

Данный формат работы отвечает обозначенным 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» областям и инструментам работы: «Государственная политика по сохранению и укреплению традиционных ценностей реализуется в области образования и воспитания, работы с молодежью, культуры, науки, межнациональных и межрелигиозных отношений, средств массовой информации и массовых коммуникаций, международного сотрудничества» [3].

Целью формата работы является вклад в формирование у молодых людей мировоззрения на основе традиционных духовно-нравственных ценностей. Смысловое содержание форматов работы отвечает содержанию Указа Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» в части «реализации потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности» [6].

Как отмечалось на заседании Совета по культуре и искусству при Президенте Российской Федерации от 25 марта 2025 года, культура и ценности тесно переплетены: культура передает, закрепляет и развивает ценностные ориентиры, а ценности влияют на содержание культурных проявлений. В этой взаимосвязи ценности становятся основой культурной идентичности, а культура служит инструментом их сохранения и трансформации в обществе. Важно отметить, что культура способствует формированию разных видов идентичности – как личной, так и коллективной [7].

Ценности формируют наше восприятие мира, влияют на повседневные решения и поведение, а также на то, как мы относимся к другим людям и к самим себе. Социальная жизнь человека немыслима без ценностей, так как они являются фундаментом, на котором строятся все взаимодействия. Именно ценности определяют, что является приемлемым в обществе, а что – нет. Д.А. Леонтьев сформулировал представление о трех формах существования ценностей:

– социальные идеалы,
– предметно воплощенные ценности,
– личностные ценности.

Эти формы непосредственным образом связаны между собой. При этом, по мнению Д.А. Леонтьева, первые усваиваются в социуме как «должные» модели поведения. Усвоив, индивид воплощает их в собственной деятельности, а потому ценности становятся «предметно воплощенными». Поскольку индивид, реализуя модели поведения, принимает их в качестве значимых для себя, они становятся важными для него или, другими словами, «личностными». Принятые и усвоенные в обществе ценности становятся определенной базой для формирования общественных идеалов [8].

Уникальную роль в осмыслении культурного, исторического наследия и духовно-нравственном и патриотическом воспитании молодежи играет театральное искусство. Театр объединяет в себе слово, жест, музыку, визуальный образ и благодаря этому способен глубоко воздействовать на чувства и сознание зрителя, вовлекая его в живой диалог с прошлым.

Разработанный нами проект «Голоса Победы» – это театральная постановка, направленная на увековечение памяти о ключевых событиях периода Великой Отечественной войны и истории представителей разных национальностей, которых объединяла любовь к своей Родине и вера в Победу, основанная на реальных историях и воспоминаниях участников войны и исторических событиях.

Проект сочетает в себе элементы театра и архивных данных, фокусируясь на духовно-нравственных и патриотических ценностях, а также на воспитании уважения к истории и культуре своей страны среди молодежи. Проект позволяет не только сохранить историческую память, но и вовлечь широкий круг зрителей в осмысление своего культурного и исторического наследия через искусство.

Проект был успешно апробирован в «Московском государственном лингвистическом университете» и может быть рекомендован для реализации в других вузах страны.

Таким образом, в ходе психолингвистического исследования было установлено, что опрошенные респонденты в целом принимают Родину в качестве ценности, поскольку она вызывает у них различные теплые чувства и связана напрямую с важностью других морально-этических ценностей. Родина присвоена респондентами в качестве базовой ценности. Результаты психолингвистического исследования позволили выстроить технологию формирования общероссийской гражданской идентичности, в основе которой лежит социальное проектирование.

Можно утверждать, что театрализованная постановка является готовым инструментом для духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания молодёжи. В целях популяризации данного инструмента нами был разработан комплект документов, который позволяет масштабировать наш опыт на любые образовательные организации, а именно:

– сценарий, основанный на результатах психолингвистического эксперимента,
– собранные в единую презентацию медиаматериалы,
– методические рекомендации, которые содержат комментарии и практические советы по постановке и могут использоваться в различных вузах страны.

Безусловным преимуществом театрализованной постановки является возможность корректировки содержания сценария в части героев, представленных в нем. Часть сценария, которая затрагивает исторических героев, является вариативной и может быть изменена с учетом специфики региона.

Таким образом, театрализованная постановка, созданная на основе результатов психолингвистических исследований, является эффективной формой формирования общегражданской идентичности молодёжи.

Библиографический список

1. *Конституция Российской Федерации*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/249eba46b69e162f87771713b6e37fb0780f2c40/
2. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Указ Президента Российской Федерации от 19.12.2012 N 1666 (ред. от 15.01.2024). *Официальный сайт Президента Российской Федерации*. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36512

3. *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: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
4. Леонтьев А.А. *Основы психолингвистики*. Москва: Смысл, 2005.
5. Хлопова А.И. Актуальное содержание концепта «FAMILIE» («СЕМЬЯ») в немецкой лингвокультуре. *Когнитивные исследования языка*. 2024; № 2-1(58): 452–455.
6. 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 N 309. *Официальный сайт Президента Российской Федерации*. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/news/73986
7. *Заседание Совета по культуре и искусству при Президенте Российской Федерации от 25 марта 2025 года*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/76525
8. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени. *Психологическое обозрение*. 1998; № 1: 13–25.

References

1. *Konstituciya Rossijskoj Federacii*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/249eba46b69e162f87771713b6e37fb0780f2c40/
2. O Strategii gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 19.12.2012 N 1666 (red. ot 15.01.2024). *Oficial'nyj sajt Prezidenta Rossijskoj Federacii*. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36512
3. *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: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
4. Leont'ev A.A. *Osnovy psiholingvistiki*. Moskva: Smysl, 2005.
5. Hlopova A.I. Aktual'noe soderzhanie koncepta «FAMILIE» («SEM''Ya») v nemeckoj lingvokul'ture. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2024; № 2-1(58): 452-455.
6. 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 N 309. *Oficial'nyj sajt Prezidenta Rossijskoj Federacii*. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/news/73986
7. *Zasedanie Soveta po kul'ture i iskusstvu pri Prezidente Rossijskoj Federacii ot 25 marta 2025 goda*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/76525
8. Leont'ev D.A. Cennostnye predstavleniya v individual'nom i gruppovom soznanii: vidy, determinanty i izmeneniya vo vremeni. *Psihologicheskoe obozrenie*. 1998; № 1: 13-25.

Статья поступила в редакцию 22.10.25

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-166-170

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*

STAGES OF TARGET-FOCUSED PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS OF A MODERN PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The article explores the concept of "targeted professional socialization of students at a modern pedagogical university" through the organization of work in multi-level groups with professionals of varying social status, which leads to the emergence of new social roles for students. The article presents developed and substantiated stages of targeted professional socialization for students at a modern pedagogical university: the organizational stage, which emphasizes the social role of the organizer; the modeling stage, whose main activity is modeling teacher behavior in various situations; the interactional stage, which intensifies and increases the frequency of social interactions between students with representatives of different social statuses; and the project stage, which involves working on projects that result in the emergence of new social roles for students. The stages of targeted professional socialization are correlated with courses; to achieve the goals of each stage, specialized socialization tasks are planned in multi-level groups. The stages of targeted professional socialization of student teachers are verified through an experimental study presented in the article, which reveals patterns in their implementation.

Key words: **professional socialization, targeted professional socialization, social competence of students, social roles of teachers, stages of targeted 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*

ЭТАПЫ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье раскрывается содержание понятия «целенаправленная профессиональная социализация студентов современного педагогического вуза» через организацию работы в разноуровневых группах с профессионалами разного социального статуса, благодаря которой появляются новые социальные роли у обучаемых. Разработаны и обоснованы этапы целенаправленной профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза: организаторский, акцентирующий внимание на социальной роли организатора; моделирующий, основной деятельностью на котором является моделирование поведения педагога в различных ситуациях; взаимодействующий, на котором усиливаются и учащаются социальные взаимодействия студентов с представителями разных социальных статусов; проектный, предполагающий работу над проектами, в результате которой появляются новые социальные роли у студентов. Этапы целенаправленной профессиональной социализации студентов-педагогов верифицированы в процессе экспериментального исследования, представленного в статье, в результате которого выявлены закономерности их прохождения.

Ключевые слова: **профессиональная социализация, целенаправленная профессиональная социализация, социальная компетентность студентов, социальные роли педагогов, этапы целенаправленной профессиональной социализации**

Актуальность исследования профессиональной социализации студентов-педагогов обусловлена изменениями в обществе, которые влияют на профессиональную педагогическую деятельность. В результате цифровизации и информатизации социума современному педагогу предстоит работать в новых условиях современной школы [1], оснащенной современной техникой, Интернетом, в связи с чем акцент в образовании делается не столько на передаче знаний, которые школьники могут получить самостоятельно благодаря информационным технологиям, а прежде всего на социализации подрастающего поколения. Поэтому студенты педагогического вуза нацеливаются на современные приоритетные направления модернизации образования, следовательно, необходимо пересмотреть процесс образования в вузе, выявить новые подходы в преподавательской деятельности, усилить взаимодействие студентов с представителями педагогического сообщества для успешной подготовки будущих учителей [2].

Сензитивным периодом профессиональной социализации является возраст молодости, что закреплено в нормативных документах РФ, где отмечается, что в данном возрастном периоде происходит формирование «готовности к активной социальной деятельности» [3, с. 6]. Поэтому студентам педагогических вузов нужно не только получать знания в процессе образования, но и активно социализироваться, что предполагает присвоение ценностей педагогической профессии, усвоение норм, приобретение социальных ролей для работы с современными школьниками, что обеспечит успешное вхождение в педагогическое профессиональное сообщество будущих молодых специалистов.

Профессиональная социализация – это «процесс поэтапного принятия профессиональных норм и предпочтений самого человека, организация вузовской среды, предполагающая тщательный отбор профессионально ориентированного учебного материала и методов взаимодействия со студентами, которые способствовали бы решению образовательных задач в контексте будущей профессиональной деятельности» [4, с. 93].

Структурными компонентами профессиональной социализации являются:

– *аксиологический*, предполагающий присвоение личностью основных *профессиональных педагогических ценностей,* таких как ответственность, гуманизм, высокая порядочность и истинная интеллигентность;

– *нормативный*, включающий интериоризацию знаний о профессиональных педагогических *нормах,* в том числе правовых, развитие правового сознания, позволяющего воспринимать педагогическую действительность через призму права, принимать решения и регулировать собственное поведение путем соотнесения допустимого и недопустимого с точки зрения законности действий в процессе работы с детьми;

– *социально-ролевой,* интегрирующий совокупность моделей поведения будущего педагога*, создающих репертуар социальных ролей в профессиональной педагогической деятельности, которые студент адекватно ситуациям будет выбирать и применять при работе с детьми на педагогической практике;*

– *предметно-деятельностный*, состоящий из профессиональных компетентностей, которые выявляют отношение к основной специальности или направлению, по которому студент получает профессию, и способствуют выполнению конкретной предметной деятельности (математической, музыкальной, филологической и др.).

Проблема заключается в том, что студент педагогического вуза, находясь в условиях образовательного процесса, успешно проходит *учебную* социализацию. Но, выходя на педагогическую практику, он включается в реальную профессиональную педагогическую деятельность и работает непосредственно с детьми или подростками. И в этом случае студент включается уже в *профессиональную* социализацию. Однако данный процесс включения происходит стихийно, не целенаправленно. Студенты действуют «по наитию», «как получится» (как сами отмечают в своих эссе). Особенно остро данный процесс прослеживается в период летней педагогической практики, когда студент, получающий академическое образования педагогического вуза, попадает в ситуацию работы с отдыхающими детьми в оздоровительном лагере и чувствует, что не имеет социальных компетенций для работы. А социальная ситуация, с другой стороны, требует от студента полной профессиональной пригодности: на студента возлагаются обязанности вожатого, он несет юридическую ответственность за детей. Следовательно, необходимо получение социальных компетенций дополнительно в процессе обучения в вузе, для чего необходимо усилить социальные взаимодействия студентов в период обучения и сделать профессиональную социализацию не стихийной, а *целенаправленной*.

Понятие «целенаправленная социализация» рассматривается в педагогической науке такими учеными, как А.В. Мудрик, В.С. Торохтий, упоминается С.А. Расчетиной с точки зрения социальной педагогики в контексте обучения. Авторы описывают процесс социализации как стихийный (под влиянием среды и агентов социализации) или частично-направляемый (в воспитательной работе) в учебниках по социальной педагогике. Однако в соответствии с новыми профессиональными социализирующими функциями педагогической профессии, для полноценной подготовки современных студентов педагогического вуза необходимо актуализировать *целенаправленную* профессиональную социализацию и выявить этапы ее прохождения. Поскольку студенты – будущие педагоги уже в период обучения в вузе начинают работать с детьми и недопустимы их мировоззренческие ошибки, отсутствие педагогических ценностей в сознании, деструктивное поведение и нарушение законов (156 ст. УК РФ), в педагогическом вузе должны быть целенаправленные воздействия на студентов, усиливающие аксиологический, нормативный, социально-ролевой и предметно-деятельностный компоненты их профессиональной социализации.

Цель статьи: обосновать этапы целенаправленной профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза.

Объект исследования: профессиональная социализация студентов – будущих педагогов.

Задачи статьи:

1. Разработать содержание деятельности преподавателей и студентов на каждом этапе целенаправленной профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза.

2. Верифицировать предложенные этапы и обосновать закономерности поэтапного появления новых социальных ролей у студентов.

Научная новизна заключается в определении понятия целенаправленной профессиональной социализации и выявлении ее этапов.

Теоретическая значимость состоит в обосновании содержания разработанных этапов целенаправленной профессиональной социализации студентов с точки зрения общей педагогики.

Практическая значимость заключается в том, что этапы целенаправленной профессиональной социализации соотносятся с учебными курсами студентов и могут быть внедрены в образовательный процесс педагогического вуза.

Методологическими основами исследования этапов профессиональной социализации являются социально-конструктивистский и системно-деятельностный подходы [5]. Метод исследования, описанный в данной статье: педагогический эксперимент, представляющий собой верификацию концептуальной модели «Целенаправленная профессиональная социализация студентов современного педагогического вуза» [6, с. 359]. База исследования: РГПУ имени А.И. Герцена (n = 1127).

Согласно модели целенаправленной профессиональной социализации [6], были разработаны этапы ее прохождения в целостном образовательном процессе педагогического вуза. Для того чтобы профессиональная социализация стала целенаправленной, необходима специально организованная деятельность преподавателей и студентов, которая может осуществляться *поэтапно* в учебной и внеучебной деятельности путем создания особой профессиональной среды для студентов-педагогов в проектной деятельности, событиях профессионального сообщества, благодаря взаимодействию студентов с преподавателями педагогического вуза в *разноуровневых* группах и представителями педагогической

Этапы целенаправленной профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза

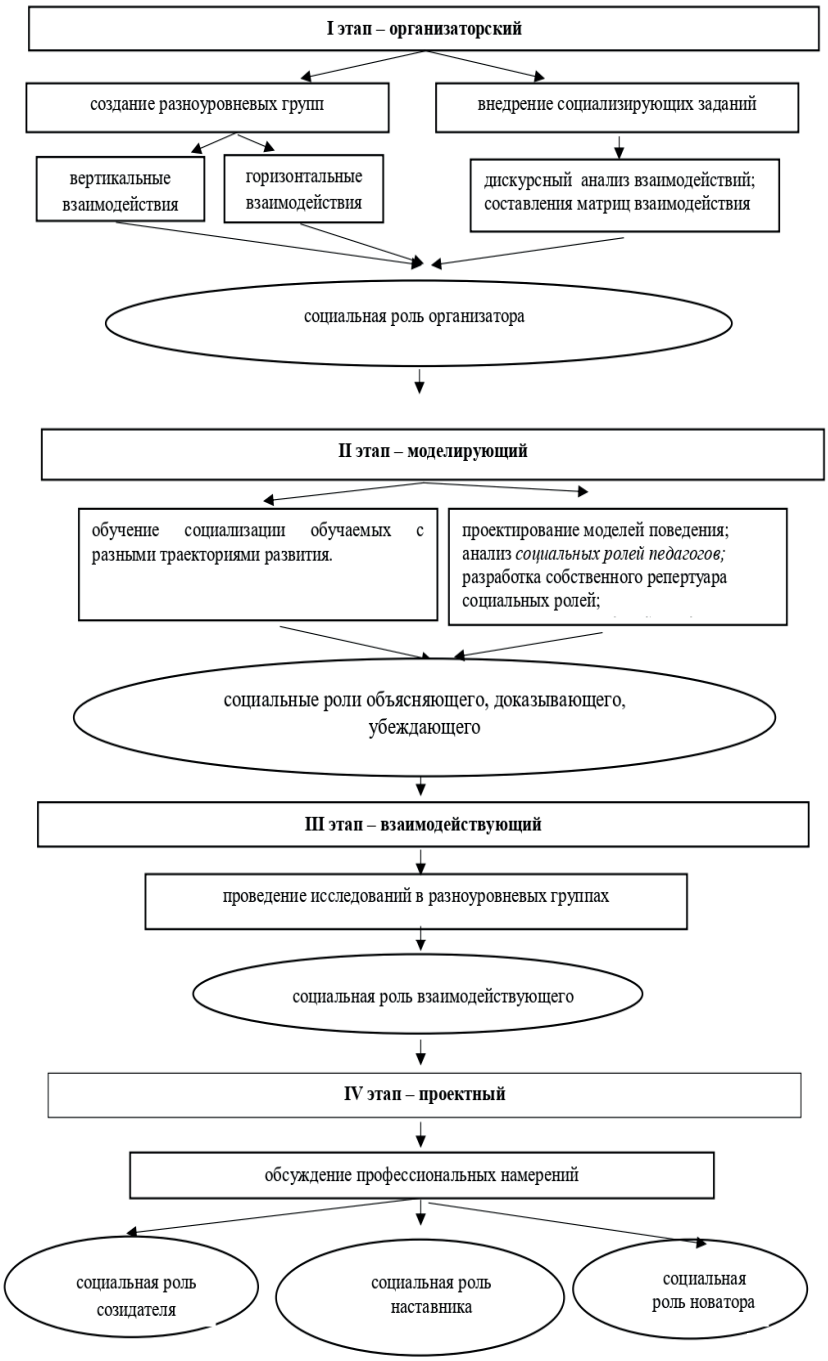


Рис. 1. Этапы целенаправленной профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза

профессии с представителями разных социальных статусов, в результате чего необходимо расширение репертуара социальных ролей.

В разноуровневой группе принимают участие студенты разных курсов, магистранты, преподаватели и представители педагогической профессии (учителя, педагогические работники), а в проектной деятельности участие также принимают школьники и их родители. В результате взаимодействия с людьми разных социальных статусов студенты приобретают углубленный опыт профессионального общения и учатся решать педагогические задачи.

Этапы целенаправленной профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза обусловлены расширением репертуара социальных ролей студентов (рис. 1). Название каждого этапа олицетворяет основную социальную роль, которую прорабатывают студенты.

На I этапе организаторском (1 курс) в учебной деятельности рекомендуется создание разноуровневых групп, в результате работы в которых осваивается *социальная роль организатора* каждым первокурсником. Во внеучебной деятельности планируется расширение профессиональных связей студента и частичное решение задач учебной деятельности благодаря вступлению первокурсника в студенческие сообщества.

На II этапе моделирующем (2 курс) рекомендуется активизировать взаимодействия как на вертикальном, так и на горизонтальном уровнях и активизировать следующие основные социальные роли будущего педагога: *моделирующий* (моделирование собственного поведения в педагогической деятельности, в процессе чего студент учится выбирать адекватную педагогической ситуации социальную роль)*, объясняющий, убеждающий, доказывающий, мотивирующий, оценивающий*. На данном этапе активно формируется социальная роль тьютора (в предметно-деятельностном компоненте) как агента социализации, *которую мы назвали социальной ролью социализирующего тьютора,* так как в современной школе в процессе преподавания того или иного предмета необходимо социализировать школьников разных социальных статусов (с ОВЗ, девиантным поведением, мигрантов и других категорий). Содержание деятельности на II этапе: отработка в диадах или триадах на практических занятиях умения объяснять материал по специальности, а также формировать ценности и нормы.

На втором этапе появляются новые социальные роли, которые активизируются при выполнении специализированных социализирующих заданий по оценке поведения и социальных ролей педагогов на ознакомительной практике в соответствии с педагогическими ценностями, законодательством и должностными обязанностями, то есть по каждому компоненту профессиональной социализации: аксиологическому, нормативному, социально-ролевому и предметно-деятельностному.

На III этапе взаимодействующем или этапе активных взаимодействий (3 курс) происходит проведение учебной исследовательской работы в разноуровневых группах, формируются многочисленные профессиональные связи через функционирование новой социальной роли *исследователя* в разноуровневой группе, *социализирующего тьютора,* обогащается репертуар социальных ролей, их закрепление. Во внеучебной деятельности продолжается взаимодействие в студенческих сообществах и активизируется взаимодействие в студенческом научном обществе, участие в конференциях в своем вузе и вузах страны.

На IV этапе проектном (4 курс) студентам предлагается по выбору вариативно выполнить ряд социализирующих заданий: разработать собственный проект педагогической деятельности и активно формировать социальную роль *проектирующего; сформировать социальную роль наставника,* предполагающую курирование студентов, обучающихся в педагогическом университете, и помощь им; активизировать социальную *роль воспроизводящего традиционные модели образования* педагога и активно функционировать во внеучебной деятельности на экспериментальных площадках школ (помогать в разработке мероприятий, вебинаров и др.). Содержание деятельности на IV этапе: организация проектной деятельности и апробирование вариативных социальных ролей и осознанный выбор приоритетных социальных ролей и видов педагогической деятельности. Ожидаемые результаты IV этапа – формирование профессионально-педагогической социальной компетентности.

Для верификации разработанных этапов профессиональной социализации было проведено *экспериментальное исследование со студентами.*

Критерии исследования:

– процессуальный, предполагающий рассмотрение особенностей прохождения процесса профессиональной социализации;

– результативный, свидетельствующий о сформировавшейся социальной компетентности;

– социально-ролевой, ориентирующий на оценивание репертуара социальных ролей;

– критерий активности профессионально-педагогических взаимодействий;

– критерий социальной активности: оценивается участие в делах профессионального сообщества во внеучебной деятельности.

Процессуальный критерий целенаправленной профессиональной социализации предполагает рассмотрение особенностей прохождения процесса профессиональной социализации по каждому из ее компонентов на педагогической практике и в проектной деятельности.

Показателями процессуального критерия являются:

– активность и заинтересованность процесса появления знаний о профессиональных педагогических ценностях и позитивного отношения к ним в аксиологическом компоненте;

– самостоятельность в процессе получения знаний о профессиональных педагогических нормах и представлений о деятельности в педагогической профессии в соответствии с нормами права в нормативном компоненте;

– проявления профессионально-педагогических социальных ролей студента-педагога в социально-ролевом компоненте;

– проявление интереса к предметной деятельности по профессии, активность в участии во внеучебной деятельности.

Результативный критерий выявляет, насколько сформировалась социальная компетентность у студента, которая является результатом профессиональной социализации.

Показателями результативного критерия являются:

– проявление сформированного отношения к педагогическим ценностям в аксиологическом компоненте;

– реализация знаний норм права в процессе профессионально-педагогической деятельности студента в нормативном компоненте;

– сформированный репертуар профессионально-педагогических социальных ролей;

– результат проведения студентом проекта в разноуровневой группе в предметно-деятельностном компоненте.

Социально-ролевой критерий предполагает оценивание широты и разнообразия социальных ролей будущего педагога, проявляющихся на практических занятиях, в педагогической практике и на экспериментальных площадках.

Показатели социально-ролевого критерия:

– количество и разнообразие социальных ролей будущего педагога;

– умение адекватно выбрать социальную роль педагога в зависимости от ситуации;

– умение спроектировать социальные роли;

– интенсивность и частота проявлений репертуара социальных ролей;

– предпочитаемые профессионально-педагогические социальные роли в процессе профессионально-педагогической деятельности.

Критерий активности профессионально-педагогических взаимодействий: оценивается количество и качество взаимодействий в гомогенной и разноуровневой группах (заполняется матрица взаимодействий).

Показатели критерия активности профессионально-педагогических взаимодействий:

– количество и качество взаимодействий со студентами;

– количество и качество взаимодействий с преподавателями;

– количество и качество взаимодействий с профессионалами-педагогами школ и других образовательных учреждений;

– количество и качество взаимодействий с представителями других профессий, с которыми необходимо контактировать педагогу.

Критерий социальной активности: оценивается участие в делах профессионального сообщества во внеучебной деятельности.

Показатели критерия социальной активности:

– участие в собственной социально-проектной деятельности;

– участие в делах профессионального сообщества во внеучебной деятельности.

Уровни профессиональной социализации студента современного педагогического вуза:

– *начальный уровень* предполагает ознакомление с профессиональной деятельностью и пассивную позицию, подражание учителям и поиск личностной самореализации;

– *реализационный уровень* предполагает реализацию присвоенных личностью профессиональных педагогических ценностей, норм, социальных ролей;

– *уровень полной профессиональной социализации* свидетельствует о реализации компонентов профессиональной социализации будущего педагога и вхождения в профессиональное сообщество в реализации проектной, волонтерской деятельности.

Верификация разработанных этапов целенаправленной профессиональной социализации выявила следующее.

На I этапе целенаправленной профессиональной социализации студентов 1 курса экспериментальное исследование подтвердило целесообразность введение новой формы организации образовательного процесса – работы в разноуровневой подгруппе. Во внеучебной деятельности в рамках работы студенческого научного общества первокурсники распределяются в проектные разноуровневые группы (самостоятельно по желанию или в случаях затруднений оказывается педагогическая поддержка преподавателя). Первокурсники включаются в деятельность, которая происходит у студентов более старших курсов, магистранта, преподавателя по их учебно-исследовательской работе. Первокурсник получает доступное для него задание от участников разноуровневой группы (например, провести анкетирование в своей учебной гомогенной группе), для выполнения которого ему необходимо проявить организаторские способности. На практическом занятии (например, по предмету «Введение в профессию») первокурсник докладывает о результатах проведенного анкетирования в своей

группе, организуется беседа или дискуссия, преподаватель организует дискурсный анализ беседы, затем первокурсник делится результатами своей работы в разноуровневой группе. Для того чтобы процесс активизации взаимодействия осуществился, преподавателям необходимо согласовать задания, которые будут направлены на взаимодействия студентов, что в конечном счете приведет к социальной активности каждого студента – будущего педагога и появлению социальной роли организатора.

На II этапе моделирующем происходило освоение репертуара социальных ролей в *тьюторской деятельности* на экспериментальных площадках. Для активизации социальных ролей данного этапа было предложено проводить фрагменты уроков на практических занятиях у студентов младших курсов. Второкурсники проводили фрагменты уроков у студентов первого курса. Было выявлено, что у 75% студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой (34%) активно формировалась роль социализирующего тьютора. Однако моделирование репертуара социальных ролей в контрольной группе осуществлялось только у 23%, а в экспериментальной группе целенаправленно под руководством преподавателя и наставников старших курсов оно сформировалось, согласно отчетам студентов, у 78%.

На III этапе (3 курс) социальная роль *исследователя* проявлялась активно как в гомогенной группе (92%), так и в разноуровневой (97%). Однако в гомогенной группе заполнение матрицы взаимодействий показало, что сотрудничество осуществлялось только с однокурсниками и преподавателями, ведущими дисциплины, в то время как в разноуровневой группе студенты взаимодействовали с представителями различных курсов и направлений, что сказалось на высоких результатах на следующем этапе целенаправленной профессиональной социализации.

На IV этапе (4 курс) активно формировались социальные роли: *созидателя собственного проекта* у 59% студентов в контрольной группе и у 92% в разноуровневой группе; *мобильного учителя (умеющего работать с разными социальными категориями детей)* в контрольной гомогенной группе только у 17% студентов, а в экспериментальной – у 94%, социальная роль *наставника* – у 18% студентов контрольной группы и у 82% студентов экспериментальной группы.

Благодаря дискурсному анализу бесед по эссе «Моя профессиональная социализация» происходило целенаправленное осознание мотивов поступления в вуз и их изменений. Мотивами поступления в педагогический вуз являлись:

– социальный («получить высшее образование»);
– познавательный («узнать о профессии педагога»);
– личностный («быть учителем, потому что мне нравится эта профессия»);
– мотив самореализации («открыть свою школу или студию, свое дело»).

Экспериментальное исследование выявило, что в разноуровневых группах значительно повышается количество взаимодействий. Благодаря созданию разноуровневых групп студенты начинают проявлять социальную активность и взаимодействовать со студентами других курсов, так как они получают специальные социализирующие задания от преподавателя и от студентов своей разноуровневой группы.

Таким образом, выявлены закономерности целенаправленной профессиональной социализации: проведение учебно-исследовательской работы в разноуровневых группах расширяет репертуар социальных ролей; проектная деятельность, направленная на профессиональную социализацию, способствует формированию гражданской позиции и готовности решать задачи государственной политики; осуществление прикладных проектов в местах прохождения практики у студентов и в открытой информационно-образовательной среде приводит к вхождению в профессиональное педагогическое сообщество и обретению профессиональных социальных связей, социальной активности и осознанной ответственности за социализацию подрастающего поколения.

В результате исследования в соответствии с целью статьи обоснованы этапы целенаправленной профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза: организаторский, на котором отрабатывается социальная роль организатора; моделирующий, предполагающий целенаправленное обучение моделированию поведения будущего педагога; взаимодействующий, предполагающий повышение социальной активности за счет специально организованных взаимодействий в процессе исследований в разноуровневых группах; проектный, акцентирующий внимание на создании студентом собственного проекта и его реализации.

В соответствии с первой задачей статьи разработано содержание деятельности студентов на каждом этапе целенаправленной профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза. На I организаторском этапе преподаватели создают разноуровневые группы и дают социализирующие задания в учебной деятельности по предметам общей педагогики, предполагающие для их выполнения большое количество взаимодействий со студентами разных курсов. Студент-первокурсник, благодаря профессиональному общению и взаимодействию в разноуровневой группе выполняет социализирующие задания и приобретает навыки организаторской деятельности, тем самым отрабатывая социальную роль организатора. На II моделирующем этапе преподаватели дают задания, требующие создания моделей поведения педагога. Студенты-второкурсники на практических занятиях учатся объяснять, убеждать и доказывать материал по общей педагогике, мотивировать их учебную деятельность и оценивать, а затем становятся тьюторами для первокурсников и готовятся к школьной педагогической практике, еще находясь в вузе, и отрабатывают социальные роли объясняющего, убеждающего, доказывающего, мотивирующего, оценивающего. На III взаимодействующем этапе основным видом учебной деятельности является организация преподавателями исследовательской работы в разноуровневых группах со студентами разных курсов и факультетов. Для этого необходимо дать соответствующие темы курсовых работ, предполагающие исследование студентами динамики процессов в разных возрастных группах и изучения особенностей процессов в разных социальных группах, благодаря чему отрабатывается социальная роль взаимодействующего. На IV проектном этапе преподаватели нацеливают студентов на выбор задания и организацию социально-проектной деятельности в социальной роли создателя проекта; осуществление поддержки студентам младших курсов в социальной роли наставника; проявление социальной активности на экспериментальной площадке в тесном сотрудничестве с педагогами в школе и отработку социальной роли воспроизводящего традиционные модели образования.

В соответствии со второй задачей статьи верифицированы предложенные этапы в процессе проведения педагогического эксперимента и обоснованы закономерности поэтапного появления новых социальных ролей у студентов. В результате исследовательской работы было подтверждено, что поэтапное прохождение целенаправленной профессиональной социализации требует от студентов поведения в новых социальных ролях: организатора, убеждающего, доказывающего, мотивирующего, оценивающего, социализирующего тьютора, создателя проекта, наставника, педагога, воспроизводящего традиционные модели образования. В процессе целенаправленной профессиональной социализации каждый компонент дополняется содержанием: в аксиологическом компоненте профессиональной социализации студента формируется ценность быть социально активным, ответственным за социализацию подрастающего поколения; в нормативном компоненте к знаниям о педагогических нормах добавляется образ нормативного поведения педагога, показывающий, каким образом возможно в педагогической деятельности быть социально активным и ответственным; в социально-ролевом компоненте расширяется репертуар социальных ролей; в предметно-деятельностном компоненте уточняется, каким образом в процессе преподавания предмета возможно социализировать обучаемых.

В ходе исследования выявлены и обоснованы с педагогической точки зрения этапы целенаправленной профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза, что составило научную новизну работы. Переход от одного к другому этапу обусловлен расширением репертуара социальных ролей.

Исследования раскрывает определенное в статье содержание разработанных этапов целенаправленной профессиональной социализации студентов с точки зрения общей педагогики, что подчеркивает теоретическую значимость работы.

Выявлена практическая значимость исследования, поскольку работа по этапам целенаправленной профессиональной социализации может проводиться на каждом курсе в педагогическом вузе. Для достижения целей каждого этапа необходимо разработать специализированные социализирующие задания для студентов, которые они смогут выполнять в разноуровневых группах и тем самым отрабатывать новые социальные роли.

По итогам исследования можно сформулировать следующие выводы.

1. В современном педагогическом вузе возможно осуществление не только стихийной и частично направляемой профессиональной социализации, но и целенаправленной.

2. Для организации целенаправленной профессиональной социализации преподавателям необходимо разработать социализирующие задания по дисциплинам общей педагогики, направленные на отработку социальных ролей организатора, тьютора, взаимодействующего.

3. Необходимо создать разноуровневые группы студентов, предполагающие большое количество профессиональных взаимодействий студентов с представителями разных курсов и направлений, преподавателями и работниками педагогической профессии, и организовать работу в них в исследовательской и проектной деятельности на экспериментальных площадках и в вузе.

4. Поэтапное прохождение целенаправленной профессиональной социализации способствуют отработке необходимых для педагогической профессии социальных ролей, являющихся моделями поведения педагога.

Таким образом, целенаправленная профессиональная социализация студента современного педагогического вуза происходит за счет организации активных социальных взаимодействий в разноуровневых группах, в процессе работы которых формируются ценности группы, ответственности за совместное выполнение заданий, социальной активности; оценка социальных ролей педагогов в сопоставлении их с педагогическими ценностями и нормами; моделирование собственного репертуара социальных ролей.

Перспективами дальнейшего развития темы статьи является исследование влияния целенаправленной профессиональной социализации на появление у студентов педагогических, гуманистических ценностей, гражданской позиции, норм профессиональной педагогической деятельности, что может быть интересно преподавателям высшей школы.

Библиографический список

1. Матросова Ю.С., Писарева С.А., Тряпицына А.П., Тряпицын А.В. Психолого-педагогическая поддержка ученика в условиях цифровизации образовательной среды: анализ современного состояния. *Человек и образование*. 2022; № 2 (71): 17–29.
2. Батракова И.С., Глубокова Е.Н., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования. *Высшее образование в России*. 2021; № 8-9: 9–20.
3. *Стратегия реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 года*. Распоряжение Правительства РФ от 17 августа 2024 г. № 2233-р. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/28d/hyihn9b0mm2iafi1yfokx52xyn3us4ky.pdf
4. Амирова Л.А., Амиров А.Ф. Формирование профессионально-ценностной установки как условие развития мобильной личности будущего специалиста. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2025; Т. 19, № 2: 87–96.
5. Есикова Т.В. Методологические подходы к исследованию профессиональных ценностей студентов современного педагогического вуза. *Проблемы современного образования*. 2025; № 3: 68–75.
6. Есикова Т.В. Концептуальная модель целенаправленной профессиональной социализации студентов современного педагогического вуза. *Мир науки, культуры и образования*. 2025; № 4: 359–362.

References

1. Matrosova Yu.S., Pisareva S.A., Tryapicyna A.P., Tryapicyn A.V. Psihologo-pedagogicheskaya podderzhka uchenika v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'noj sredy: analiz sovremennogo sostoyaniya. *Chelovek i obrazovanie*. 2022; № 2 (71): 17-29.
2. Batrakova I.S., Glubokova E.N., Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Izmeneniya pedagogicheskoj deyatel'nosti prepodavatelya vuza v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021; № 8-9: 9-20.
3. *Strategiya realizacii molodezhnoj politiki v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 17 avgusta 2024 g. № 2233-r. Available at: https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/28d/hyihn9b0mm2iafi1yfokx52xyn3us4ky.pdf
4. Amirova L.A., Amirov A.F. Formirovanie professional'no-cennostnoj ustanovki kak uslovie razvitiya mobil'noj lichnosti buduschego specialista. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2025; T. 19, № 2: 87-96.
5. Esikova T.V. Metodologicheskie podhody k issledovaniyu professional'nyh cennostej studentov sovremennogo pedagogicheskogo vuza. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2025; № 3: 68-75.
6. Esikova T.V. Konceptual'naya model' celenapravlennoj professional'noj socializacii studentov sovremennogo pedagogicheskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2025; № 4: 359-362.

Статья поступила в редакцию 15.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-170-174

***Karnikova O.P.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Samara State Institute of Culture, Samara National Research University n.a. Academician S.P. Korolev (Samara, Russia), E-mail: karnikova.olga@yandex.ru*

EDUCATIONAL ACTIVITIES OF UNIVERSITY TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE DIGITALIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION. The paper examines educational activities of university teachers with the context of the digitalization of professional education. It analyzes the results of a pilot study that identifies the need for a scientific rationale of the matter under consideration. The digital transformation of society and professional education has significantly impacted the value-based, conceptual, and ideological foundations of professional education, prompting a rethinking of its goals and the tools for its implementation. The digital dimension of the professional activities of future specialists has defined new guidelines for the educational work of university teachers implemented through digital means. The paper also analyzes the most significant changes in the educational activities of teachers, identifies their specific features and challenges in the era of digitalization of professional education. The author elaborates on the purpose, objectives, principles, logic, and results of educational activities, as well as the competencies required for teachers to improve their practice in this new environment. The results of the study may be useful for undergraduate, graduate, and postgraduate students, as well as university faculty studying the educational activities of teachers in a digital society.

Key words: **digitalization, digital transformation of society, professional education, educational activities, university teachers**

***О.П. Карникова**, канд. пед. наук, доц., Самарский государственный институт культуры, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, г. Самара, E-mail: karnikova.olga@yandex.ru*

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме воспитательной деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации профессионального образования. Представлен анализ результатов пилотажного исследования, в ходе которого была выявлены актуальность и необходимость ее научного обоснования. Цифровая трансформация общества и профессионального образования оказала значительное влияние на ценностно-смысловые и мировоззренческие основы профессионального воспитания, стимулируя появление альтернативного взгляда на его предназначение и инструменты практического воплощения. Цифровой контекст профессиональной деятельности будущих специалистов определил новые ориентиры воспитательной работы преподавателя вуза, реализуемой с использованием цифровых средств. В статье анализируются наиболее значимые изменения в воспитательной деятельности преподавателя, выявляются ее специфика и особенности в условиях цифровизации профессионального образования. Уточнены цель, задачи, принципы, логика и результаты воспитательной деятельности, а также компетенции, необходимые преподавателю для ее совершенствования в новых условиях. Результаты исследования будут полезны для бакалавров, магистрантов и аспирантов, преподавателей вузов, изучающих вопросы воспитательной деятельности преподавателя в цифровом обществе.

Ключевые слова: **цифровизация, цифровая трансформация общества, профессиональное образование, воспитательная деятельность, преподаватель вуза**

Актуальность исследования обусловлена тем, что цифровая трансформация общества влечет за собой обновление всех составляющих профессиональной деятельности: оптимизацию рабочих процедур, появление новых каналов профессиональной коммуникации, использование цифровых технологий, которые, приобретая самоценностный характер, «превращаются в критерий оценки степени развитости личности, соответствия современной эпохе» [1, с. 84]. Внедрение новых цифровых компетенций не только расширяет сферу профессиональной активности специалиста, обеспечивая развитие реальных и потенциальных способностей, но и приводит к дальнейшей синхронизации его мировоззрения с цифровыми инструментами. Перестройка системы профессиональных ценностей под влиянием цифровых технологий ставит перед профессиональным образованием сложную задачу – сохранение «целостности человека как фундаментальной характеристики, позволяющей ему быть самостоятельным субъектом» [2, с. 371].

Под цифровизацией профессионального образования современные исследователи понимают «тенденцию развития образования, отражающую поиск путей оптимального сочетания уже сложившейся практики подготовки кадров с новыми цифровыми технологиями» [3, с. 27]. В изменяющихся условиях «профессиональное воспитание как специфический вид деятельности педагогов профессионального образования и как научная проблема требует новых идей и концепций» [4, с. 216]. Значимость роли профессионального воспитания в становлении и развитии личности будущего специалиста в условиях цифровизации образования подтверждается нормативными актами, определяющими основные принципы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных ценностей и важнейшие стратегии развития современного информационного общества.

Проблема воспитательной деятельности преподавателя вуза являлась предметом многочисленных научных исследований и рассматривалась в контексте:

– профессиональной деятельности педагога и профессионального воспитания студента в вузе (С.С. Быкова, М.В. Ларионова и др.);

– формирования системы ценностей и мировоззренческих установок специалиста (В.И. Белов, Г.Х. Велленова, М.И. Иевлева, З.С. Меляева и др.);

– становления идентичности, развития профессионально значимых качеств и способностей будущего профессионала (М.М. Абдуллаева, Е.А. Гусаров, В.А. Емелин, А.А. Казанцева, Е.М. Печковская, Л.Ю. Подгорнов, Л.П. Рулевская, М.А. Титова, Д.Н. Трубарева, О.А. Чалова и др.).

Особый интерес для данного исследования представляли работы, раскрывающие:

– значение и проблемы профессионального воспитания, вызванные цифровой трансформацией образовательного процесса (А.А. Пашин, Ж.В. Тома, Т.Ю. Шайдурова, А.К. Эльфтерьяди и др.);

– организацию воспитательной деятельности преподавателя в условиях реальной и цифровой образовательной среды (С.Ю. Брынза, О.Н. Коновалова, Т.В. Потемкина, Е.В. Хмельницкая, Е.Н. Щавелева и др.);

– использование цифровых средств в воспитательной деятельности (Е.Л. Веселова, А.Д. Гавриш, Л.Г. Компанеева и др.);

– структуру и результаты формирования готовности педагога к воспитательной деятельности (Я.А. Баткаева, Л.А. Бордонская, Е.А. Игумнова, В.И, Козел, Е.Н. Корнейков, Ю.Ю Левданская, Е.А. Помельникова, Н.Н. Попова, В.Н. Пустовойтов, М.Г. Резниченко, Ж.Б. Ретегова, С.С. Серебрякова, Т.А. Сошникова и др.).

Вместе с тем в научной литературе проблема обоснования сущности воспитательной деятельности преподавателя вуза, ее организации в контексте изменений ее специфики и особенностей под влиянием цифровизации профессионального образования остается недостаточно изученной. Пилотажное исследование, проведенное на базе Самарского государственного института культуры с участием студентов и преподавателей вуза (63 человека), показало, что большинство респондентов – 70% (44 участника) высоко оценивает значение воспитательной деятельности преподавателя вуза как важнейшего фактора становления личности будущего специалиста. По мнению участников, наибольшее влияние воспитательная деятельность преподавателя в условиях цифровизации профессионального образования оказывает на формирование личности, ее ценностные ориентации и мировоззрение – 39% (25 участников); развитие у будущих специалистов навыков профессиональной коммуникации – 33% (21 участник); формирование здорового образа жизни и культуры безопасности – 24% (15 участников). Опрашиваемые отмечают следующие трудности, возникающие при осуществлении воспитательного процесса в новых условиях: недостаточная осведомленность о возможностях цифровых инструментов для решения воспитательных задач и развития необходимых цифровых компетенций – 43% (27 участника); неактуальный для учебной и профессиональной деятельности контент воспитательных мероприятий – 29% (18 участников); непонимание особенностей организации воспитательного процесса в вузе в офлайн-формате – 20% (13 участников). Примерно половина – 46% (29 участников) считает, что воспитательная работа в вузе реализуется в большей степени традиционными средствами. Наиболее эффективными цифровыми инструментами воспитательной деятельности в вузе респонденты называют социальные сети – 57% (36 участников). Потенциал цифровых инструментов в реализации воспитательной деятельности респонденты видят в дополнительных возможностях для профессиональной самореализации личности – 28% (18 участников); в социальной востребованности и признании – 24% (15 участников); в расширении профессиональных связей – 19% (12 участников), в повышении профессиональной компетентности – 14% (9 участников), в поиске контактов с единомышленниками – 11% (7 участников).

Анализ научной литературы и результаты пилотажного исследования свидетельствуют о существовании проблемы и связанного с ней противоречия между необходимостью осуществления преподавателем вуза воспитательной деятельности и пониманием ее специфики и особенностей, появляющихся в условиях цифровизации профессионального образования и влияющих на изменение ее ключевых характеристик.

Цель исследования – теоретически обосновать специфику и особенности воспитательной деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации профессионального образования, определяющие логику, цель и принципы ее организации, а также необходимые воспитательные компетенции.

Объект исследования – воспитательная деятельность преподавателя вуза в условиях цифровизации профессионального образования.

Сформулированы следующие задачи исследования: выявить наиболее значимые аспекты трансформации воспитательной деятельности преподавателя вуза под влиянием цифровизации профессионального образования; определить основные ориентиры и логику организации воспитательной деятельности цифровыми средствами; конкретизировать воспитательные задачи, решаемые преподавателем с помощью цифровых инструментов; описать необходимые преподавателю компетенции воспитательной деятельности.

Научная новизна исследования заключается в обосновании специфики и особенностей воспитательной деятельности в условиях цифровизации профессионального образования, а также в описании ключевых компетенций, значимых для реализации воспитательной деятельности преподавателя в реальной и виртуальной образовательной среде вуза.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении ключевых аспектов трансформации воспитательной деятельности преподавателя вуза, определяющих специфику и особенность воспитательной деятельности в условиях цифровизации профессионального образования, логики, цели, задач, принципов ее организации с использованием цифровых инструментов, а также компетенций, необходимых педагогу для ее осуществления.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования для проектирования преподавателем вуза образовательных курсов по цифровой педагогике, цифровому воспитанию, а также программ воспитательной деятельности.

Методы исследования: общетеоретические: теоретический анализ научной литературы, изучение и обобщение педагогического опыта, анализ результатов анкетирования. Эмпирической базой исследования стали результаты анкетирования студентов и преподавателей Самарского государственного института культуры. Методика исследования строилась на принципах объективности, системности, целенаправленности.

Воспитательная деятельность – один из видов профессиональной деятельности преподавателя, способствующий формированию личности будущих специалистов, развитию ее потенциала, профессионально значимых качеств, мировоззренческой позиции и профессиональной культуры.

Анализ научных работ (А.А. Агеева, Л.В. Алиева, В.В. Круглова, В.В. Кузнецова, О.А. Милькевич, Н.В. Чекалева, А.В. Чуракова, М.В. Щербакова и др.) подтверждает:

– значимость рассмотрения профессионального воспитания будущего специалиста в вузе как «процесса свободного выбора идеалов, смысложизненных установок, моделей потребного будущего» [5, с. 6];

– необходимость выявления воспитательного потенциала цифровой образовательной среды и цифровых инструментов в решении задач «формирования и развития новых цифровых ценностей и культуры при сохранении традиционных, общественных, национальных ценностей культуры» [6, с. 117];

– необходимость формирования личности будущего специалиста с учетом баланса его взаимоотношений с реальной и виртуальной профессиональной средой;

– важность «сетевой воспитательной деятельности с применением цифровых и информационных средств, новых форм, идей и методов, которые должны быть интересны и востребованы среди студенчества» [7, с. 209].

Итак, в условиях цифровизации профессионального образования воспитательная деятельность преподавателя становится все более сложной, оставаясь «реальностью ценностно-смыслового взаимодействия, концептуальной, мировоззренческой основой системы педагогической деятельности, эффективность которой определяется личностным ростом» [8, с. 103].

Научные публикации Е.В. Моисеевой, М.Г. Резниченко, С.В. Росляковой, Н.Б. Стрекаловой, И.В. Харитоновой, Е.М. Харлановой, Г.Ю. Ярославова позволяют выявить суть трансформаций, определяющих задачи воспитательной деятельности в новых условиях (табл. 1).

Таблица 1

Трансформация воспитательной деятельности преподавателя

Аспекты трансформации	*Содержание изменений*
Изменение позиции преподавателя к субъектам воспитательной деятельности	Установление субъект-субъектных отношений в реальном и виртуальном форматах
Изменение характера взаимодействия с участниками воспитательного процесса	Организация и реализация различных типов диалогических дискурсов, освоение субъектами профессиональных ролей в реальных и сетевых сообществах и группах
Обогащение традиционных средств воспитания цифровыми инструментами	Развитие цифровой компетентности, виртуальной мобильности как составляющей профессиональной компетентности

Изменение позиции преподавателя к субъектам воспитательной деятельности. Данное изменение актуализирует значение феномена субъектности, представляющей собой ядро профессиональной культуры будущего специалиста. Субъектность – это интегративное личностное качество, определяющее «способность выступать независимым агентом деятельности, быть причиной собственного развития» [9, с. 124]. Ценностно-ориентировочный компонент в структуре субъектности является системообразующим, обеспечивая осмысление и оценку результатов всех видов активности будущего специалиста (познавательной, преобразовательной, коммуникативной). Важнейшим критерием проявления субъектности выступает способность студента быть ответственным, осуществлять выбор и достигать цели деятельности «на уровне как нормативно требуемом, так и субъективно приемлемом, и в заданные сроки» [10, с. 16].

Проблема развития субъектности будущего специалиста в контексте воспитательной деятельности педагога цифрового общества остается в педагогической науке недостаточно изученной. Обретение субъектности будущим специалистом в новых условиях – сложный процесс, поскольку профессиональное становление происходит в мире, «где утрачивается ценность отдельной личности, стираются границы между духовными и материальными ценностями, машины заменяют человека в профессионально-трудовой деятельности» [11, с. 223], а само существование специалиста в гибридном формате рождает множество «проекций, усиливая его „рассредоточенность“ по разным средам» [2, с. 372]. В связи с этим значительная часть потенциальных рисков цифровизации профессиональной деятельности связана с развитием субъектных качеств специалиста: деформацией сознания и традиционных профессиональных отношений, линейностью, мозаичностью мышления, отходом от самостоятельной смыслообразующей, рефлексивной профессиональной деятельности. Вместе с тем цифровые технологии открывают определенные возможности в становлении профессиональной идентичности, конструировании цифрового «образа Я», предлагая новые формы самовыражения и самореализации в онлайн- и офлайн-пространствах.

Воспитательная деятельность в изменяющихся условиях направлена на вовлечение будущего специалиста в процесс осознания мотивов, целей и ресурсов профессиональной деятельности. Использование цифровых средств в воспитательном процессе позволяет преподавателю:

– анализировать информацию о индивидуальных потребностях студента, степени его вовлеченности и удовлетворенности учебно-воспитательным процессом;

– оперативно разрабатывать и предоставлять доступ к востребованному студентом воспитательному контенту, в котором равномерно представлена информационная и ценностно-смысловая составляющие;

– инициировать, поддерживать, развивать различные формы мобильной обратной связи, необходимой для мотивации и оперативного реагирования, а также для анализа влияний на личность студента цифровой среды;

– выявлять и поддерживать реальные и цифровые инициативы студентов;

– разрабатывать и реализовывать индивидуальные воспитательные траектории, способствующие накоплению личностного опыта студента.

Результатами воспитательной деятельности становится развитие у студентов субъектных характеристик, позволяющих реализовывать «ответственное поведение в цифровом мире» [12, с. 47].

Изменение характера взаимодействия с участниками воспитательного процесса. Активность личности в цифровом обществе реализуется в сетевых взаимодействиях на базе различных цифровых платформ. Сетевые сообщества, обладающие особыми характеристиками (интерактивность, мобильность, условность, гибкость), представляют собой «неоднородную систему с непосредственными и опосредованными действиями индивидов, модели поведения которых начинают носить вероятностный характер» [13, с. 88–89].

Виртуальная коммуникация, имея комбинированный характер (сочетание диалога и полилога, письменных, голосовых и видеоформатов), порождает разнообразные ценностно-смысловые конструкции, часто искажающие картину реальности. Формирующаяся в процессе виртуального диалога цифровая солидарность участников может носить характер кратковременного интереса, не образуя прочных социальных связей. Возникает ситуация, когда «субъект действия становится децентрализованным, а моральные реакции – контекстуальными и управляемыми внешними медиасредами» [14, с. 58]. Исследование, проведенное Е.М. Харлановой, Н.В. Сивриковой, С.В. Росляковой, М.В. Циулиной [15], доказывает, что воспитательные взаимодействия в виртуальной образовательной среде требуют специальной подготовки всех ее участников, что положительно влияет на формирование активной профессиональной позиции студентов, их удовлетворенность профессиональной подготовкой в вузе. Реализация воспитательной деятельности посредством диалога в ходе группового взаимодействия студентов, в сетевых группах и учебных сообществах предполагает грамотное выстраивание коммуникации как психолого-педагогически, так и технически.

Основными ориентирами воспитательной деятельности преподавателя вуза в условиях изменений характера взаимодействия со студентами являются:

– организация диалогического взаимодействия между участниками онлайн и офлайн; стимулирование живого отклика и неформального общения вокруг контента, созданного различными участниками; обеспечение, развитие синергетичности как качества личности, предполагающего «не просто выражение, но и подлинное согласование смысловых позиций» [16, с. 78];

– поддержание стабильной коммуникации и психологически здоровых взаимоотношений участников на основе общих учебно-профессиональных целей, непосредственных взаимосвязей и норм поведения, развитие «доверия как базового элемента социальной связанности» [14, с. 59];

– реализация воспитательных взаимодействий студентов с целью освоения профессиональных ролей, несущих определенную ценностно-смысловую нагрузку и представляющих собой различные модели профессионально ориентированного поведения. Расширение ролевых позиций участников воспитательного процесса в условиях цифровизации профессионального образования («идейный вдохновитель», «координатор», «эксперт», «репортер», «интерпретатор», «наставник» и др.) способствует формированию необходимых профессиональных компетенций, преодолению коммуникативных барьеров и стресса, развитию ценностного отношения к профессиональной деятельности. Преподаватель, целесообразно комбинируя различные профессиональные роли между участниками, обеспечивает выстраивание виртуальных контактов в соответствии с стратегиями, «одна из которых делает ставку на эксклюзивность и приватность дружеских контактов; другая подчеркивает первостепенность социальной взаимосвязанности и совместимости их принципов, ценностей, профессиональных и иных интересов» [17, с. 19].

Цифровые инструменты помогают преподавателю решать следующие воспитательные задачи:

– профессиональной адаптации будущих специалистов посредством вовлечения их в диалогическое общение на традиционных и виртуальных площадках, развивающих необходимые навыки профессиональной коммуникации, командной работы на основе «единства ценностно-смысловых и мировоззренческих представлений» [18, с. 113];

– оказания содействия в организации профессионально-ролевого взаимодействия обучающихся с целью развития навыков «ценностно-смысловой регуляции поведения в онлайн– и офлайн-пространстве» [19, с. 95], а также возможности дальнейшего прогнозирования его направленности.

Показателями эффективности воспитательной деятельности выступают способности студента к межличностному общению, диалогическому взаимодействию и ценностно-смысловой регуляции в рамках коллективной деятельности с использованием различных цифровых средств.

Обогащение традиционных средств воспитания цифровыми инструментами воспитательной деятельности. Существенные изменения в воспитательной деятельности преподавателя происходят в связи с необходимостью применения им цифровых инструментов для организации и управления воспитательной средой как части реального и виртуального образовательного пространства, обладающей особой структурой и специфическими свойствами. Цифровые инструменты, формирующие уникальную персонализированную воспитательную среду, выступают одновременно и средством оптимизации воспитательной деятельности, и объектом для освоения всеми ее участниками.

Это определяет круг вопросов, решаемых преподавателем в процессе воспитательной деятельности:

– адаптация будущих специалистов к этическим нормам и ценностям профессионально ориентированной цифровой среды;

– разработка перспективных стратегий и определение возможностей и ограничений в применении конкретных цифровых инструментов воспитательной деятельности, которые должны быть адаптивными к потребностям каждого и доступными, обеспечивая равные возможности для всех участников;

– овладение «пятью областями цифровых компетенций преподавателя: информационной – способность педагога работать с цифровыми ресурсами; коммуникационной – способность педагога использовать различные формы коммуникации; медиакомпетенциями – способность педагога создавать информационные объекты с использованием цифровых ресурсов; технологической – способность педагога эффективно и безопасно использовать технические и программные средства; компетенциями в области информационной безопасности – способность педагога оценивать риски при работе в цифровом пространстве» [20, с. 48 – 49], вместе с развитием нецифровых навыков профессиональной деятельности.

Итогом воспитательной деятельности преподавателя становится повышение уровня профессиональной и цифровой компетентности студентов, снижение потенциальных угроз деформации ценностно-смысловой сферы личности.

Таким образом, анализ ключевых аспектов трансформации воспитательной деятельности позволил сделать следующие выводы:

– во–первых, специфика воспитательной деятельности преподавателя вуза определяется наличием как реального (учащийся, учебная группа, учебный коллектив), так и нового виртуального объекта деятельности (удаленный учащийся, виртуальные группы и сообщества); предмет – содержание образования, цифровой образовательный контент; инструмент деятельности – традиционные и цифровые ресурсы, инструменты, технологии. Ключевой особенностью воспитательной деятельности преподавателя становится ее смешанный характер.

– во–вторых, смыслы и логика воспитательной деятельности определяются характером изменений ее субъекта: от осознания собственной ценности, уникальности и автономности через формирование себя в качестве будущего специалиста в ценностно-ориентированных взаимодействиях в реальной и виртуальной образовательной среде к осмысленному отбору и освоению необходимых для этого цифровых ресурсов и инструментов.

Понимание специфики и особенностей воспитательной деятельности, смысла и логики изменений позволяет сформулировать ключевую цель и принципы, определяющие ее содержательную основу и приоритетные направления.

Цель воспитательной деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации профессионального образования – становление личности будущего специалиста, развитие его профессиональных качеств и умений, позволяющих осмысленно отбирать и применять цифровые технологии для решения задач профессионального самоопределения, самовоспитания, саморазвития.

Успешная реализация данной цели обеспечивается следующими принципами:

– системности (Е.Н. Гончарова, В.С. Поздняков и др.), подразумевающим формирование у будущих специалистов целостного представления об общечеловеческих и профессиональных ценностях и их роли в профессиональном развитии в условиях цифрового общества;

– субъектности (И.В. Воробьева, Р.М. Гаранина, Е.А. Жесткова, О.В. Кружкова, С.А. Опарина и др.), определяющим значимость активной жизненной позиции студента по отношению к выбору актуальных для него профессиональных ценностей и смыслов, осознанность формирования профессиональной «Я–концепции», приоритетность личной безопасности в условиях возможных негативных влияний реальной и виртуальной среды;

– открытости и гибкости (В.В. Землянский, А.В. Савченков и др.), способствующим организации воспитательной среды в реальном и виртуальном пространствах, насыщенной актуальными ценностями, смыслами, учебно-воспитательными задачами и технологиями, стимулирующими у участников развитие навыков адаптации и саморегуляции;

– диалогичности (Н.А. Асташова, А.А. Дронов, Т.А. Дронова, Ц. Лу, С.П. Машковец, Н.Б. Москвина, И.А. Федосеева и др.), предполагающим накопление будущим специалистом опыта согласования ценностно-смысловых и мировоззренческих позиций, принятия компромиссных решений в процессе диалогического взаимодействия с другими субъектами воспитательной деятельности;

– управляемости, позволяющим интегрировать имеющиеся процессы и реальные и цифровые ресурсы в единую воспитательную систему, оптимизировать и корректировать воспитательные воздействия, адекватно оценивать их эффективность.

Анализ педагогического опыта (А.И. Артюхина, О.Ф. Великанова, В.В. Великанов, А.Л. Бондарчук, Е.С. Закатко, О.Ю. Паршина, Е.А. Першонкова, О.М. Понаморева, Т.Ю. Пудкова, С.М. Смольский, Н.В. Сонина, В.Е. Трушина и др.) позволяет сделать вывод, что цифровые инструменты способствуют успешной реализации всех основных направлений воспитательной деятельности (гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, профессионально-трудовое, экологическое, физическое воспитание, добровольческая, просветительская деятельность, студенческое самоуправление и т. д.). Вместе с тем существование в научной литературе различных позиций (О.С. Ефимова, Е.В. Моисеева, Т.Г. Пташко, С.В. Рослякова и др.) относительно компетенций воспитательной деятельности вызывает необходимость их уточнения в соответствии с ключевыми аспектами (табл. 2).

Проведенное исследование показало, что цифровизация профессионального образования запускает процесс глубоких социокультурных и технологических изменений, что делает воспитательную деятельность преподавателя вуза более сложной и многоплановой. В условиях интеграции мировоззрения личности и цифровых инструментов, преобладания гибридного характера взаимодействия в профессиональной среде воспитательная деятельность преподавателя становится ключевым звеном профессиональной подготовки будущего специалиста в вузе, которая обеспечивает сохранение целостности личности, ее субъектность в формировании профессиональных ценностей, в выборе партнеров и единомышленников, в поиске необходимых форматов, способов, инструментов профессиональной активности.

Наиболее значимые аспекты трансформации воспитательной деятельности преподавателя, определяющие его специфику и особенности (наличие реального и виртуального объекта деятельности, традиционных и цифровых средств, смешанный характер учебно-воспитательной работы), вносят корректировки как в понимание первостепенных задач (достижение ответственного поведения, ценностно-смысловой регуляции, цифровой компетентности и др.), так и в роль цифровых инструментов для их достижения (анализ потребностей, оперативное реагирование, доступ к контенту, организация взаимодействия, оптимизация и управление воспитательным процессом и др.). При этом логика воспитательной деятельности выстраивается от осознания собственной значимости и самостоятельности как специалиста через накопление опыта ценностно-смыслового профессионально ориентированного взаимодействия к осмысленному применению цифровых инструментов, что способствует нахождению необходимого баланса в работе с реальной и виртуальной средой. Полученные результаты позволили сформулировать цель и принципы воспитательной деятельности, а также компетенции, необходимые преподавателю для ее реализации, в которых органично отражены ценностно-смысловые и технологические аспекты.

Таким образом, исследование позволило достичь своей цели и решить поставленные задачи, а его результаты подтвердили научную новизну. Работа адресована для бакалавров, магистрантов и аспирантов, преподавателей вузов, изучающих вопросы цифрового воспитания. Дальнейшее направление исследовательской работы автора связано с выявлением потенциала цифровых инструментов для эффективной организации воспитательной деятельности преподавателя вуза и разработкой образовательного курса, посвященного воспитанию будущего специалиста в условиях цифрового общества.

Таблица 2

Ключевые аспекты и компетенции
воспитательной деятельности преподавателя

Ключевые аспекты воспитательной деятельности преподавателя	*Компетенции воспитательной деятельности преподавателя*
Ценностно-смысловой аспект	Способен оказывать психолого-педагогическую поддержку студентов в становлении их профессиональной «Я-концепции». Способен создавать и транслировать актуальный воспитательный контент, обогащенный ценностно-смысловым содержанием. Способен вовлекать студентов в воспитательные взаимодействия, направленные на развитие их ценностно-смысловой сферы в реальных и цифровых форматах. Способен создавать психолого-педагогические условия для организации диалогического взаимодействия, способствовать достижению ценностно-смыслового согласия между участниками реального и виртуального общения. Способен поддерживать студенческие инициативы, выстраивать позитивную, эмоционально и интеллектуально насыщенную обратную связь с применением различных цифровых средств
Технологический аспект	Способен осваивать и применять различные цифровые инструменты для развития навыков самоопределения, самовоспитания, саморазвития, разработки и реализации воспитательных проектов ценностно-смысловой направленности, анализировать их эффективность. Способен вносить необходимые корректировки в воспитательную деятельность в соответствии с полученными результатами

Библиографический список

1. Девятова С.В., Казарян В.П. Проблема ценностно-этических ориентиров в цифровом обществе. *Социально-политические науки.* 2021; Т. 11, № 1: 83–87. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-tsennostno-eticheskih-orientirov-v-tsifrovom-obschestve
2. Труфанова Е.О. Человек в цифровом мире: «распределенный» и целостный». *Вестник Пермского университета.* Философия. Психология. Социология. 2021; Выпуск 3, № 3: 370–375. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-v-tsifrovom-mire-raspredelennyy-i-tselostnyy
3. Милькевич О.А. «Цифровизация образования» и подготовка педагогических кадров в вузе. *Педагогика и психология: академический журнал.* 2023; № 1(1): 25–31. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-i-podgotovka-pedagogicheskih-kadrov-v-vuze
4. Юсупов В.З. Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития. *Знание. Понимание. Умение.* 2019; № 2: 216–231. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vospitanie-studentov-vuza-ponyatie-struktura-genezis-razvitiya
5. Алиева Л.В. Воспитание – социально-педагогическая реальность XXI века. *Педагогическое искусство.* 2020; № 2: 4–11. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-sotsialno-pedagogicheskaya-realnost-hhi-veka
6. Агеев А.А. Цифровое общество: архитектура, принципы. *Экономические стратегии.* 2017; № 1: 114–125. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28409520_80839517.pdf
7. Чуракова А.В. Регулирование воспитательного процесса в образовательных организациях высшего образования через федеральные нормативно-правовые документы *Балтийский гуманитарный журнал.* 2021; № 3 (36): 207–211. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/regulirovanie-vospitatelnogo-protsessa-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah-vysshego-obrazovaniya-cherez-federalnye-normativno-pravovye
8. Демакова И.Д., Шустова И.Ю. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип со-бытийности в воспитании. *Педагогическое искусство.* 2017; № 2: 100–108. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagog-kak-vospitatel-znachimye-harakteristiki-vospitatelnoy-deyatelnosti-printsip-so-bytiynosti-v-vospitanii
9. Андриенко Е.В., Романова А.С. Механизм формирования субъектности как основы личностного саморазвития: философский анализ. *Экономические и социально-гуманитарные исследования.* 2024; № 1 (41): 117–126. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizm-formirovaniya-subektnosti-kak-osnovy-lichnostnogo-samorazvitiya-filosofskiy-analiz
10. Марков В.Н. Формирование субъекта в условиях высшего образования. *Научный вестник МГУСиТ: спорт, туризм, гостеприимство.* 2023; № 3 (77): 12–27. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54495841_89274270.pdf

11. Залевская А.А. Профессиональная субъектность личности в условиях цифровизации общества: социально-философский анализ. *Вестник Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института).* Серия: Социально-экономические науки. 2023; Т. 16, № 1: 219–227. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50384810_44407479.pdf
12. Москвитина О.А. Цифровизация жизнедеятельности: особенности ответственного поведения личности. *Вестник Омского университета.* 2020; № 4: 47–51. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-zhiznedeyatelnosti-osobennosti-otvetstvennogo-povedeniya-lichnosti
13. Луканин В.А. Особенности социальных взаимодействий в виртуальных сообществах. *Регионология.* 2013; № 1 (82): 88–92. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialnyh-vzaimodeystviy-v-virtualnyh-soobschestvah).
14. Поляков С.В. Философия солидарности в цифровом обществе. *Гуманитарный научный журнал.* 2025; № 4-2: 55–60. Available at: https://hsjournal.ru/wp-content/uploads/2025/05/gumnauchzhurnal-2025-№4.2-final.pdf
15. Харланова Е.М., Сиврикова Н.В., Рослякова С.В., Циулина М.В. Удовлетворенность студентов педагогического вуза подготовкой к взаимодействию в воспитательной деятельности в условиях цифрового общества. *Вестник Томского государственного университета.* 2022; № 482: 214–224. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-studentov-pedagogicheskogo-vuza-podgotovkoy-k-vzaimodeystviyu-v-vospitatelnoy-deyatelnosti-v-usloviyah-tsifrovogo
16. Колокольцева Т.Н. Современная диалогическая коммуникация и проблемы типологии диалогических дискурсов. *Известия Воронежского государственного педагогического университета.* 2012; № 2: 74–78. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-dialogicheskaya-kommunikatsiya-i-problemy-tipologii-dialogicheskih-diskursov
17. Якимова Е.В. Сетевая близость и цифровая дружба: специфика и трансформация межличностной коммуникации в эпоху позднего модерна. *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература.* Серия 11: Социология: Реферативный журнал. 2021; № 4: 15–30. Available at: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2020_n3/jmfp_2020_n3_Vayndorf-Sysoeva_Pankina.pdf
18. Володенков С.В. Влияние цифровой среды на современное мировоззрение: pro et contra. *Вестник Российского университета дружбы народа.* Серия: Политология. 2023; № 1: 113–132. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovoy-sredy-na-sovremennoe-mirovozzrenie-pro-et-contra
19. Яницкий М.С. Поведение учащейся молодежи в цифровой среде: к проблеме формирования информационной культуры и ценностно-смысловой регуляции. *Теория и практика социогуманитарных наук.* 2022; № 4 (20): 90–97. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/povedenie-uchascheysya-molodezhi-v-tsifrovoy-srede-k-probleme-formirovaniya-informatsionnoy-kultury-i-sistemy-tsennostno-smyslovoy
20. Максименко Н.В., Чекалина Т.А. Обзор моделей цифровых компетенций преподавателя в условиях трансформации образовательного процесса. *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2022; № 2 (46): 41–50. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-modeley-tsifrovyh-kompetentsiy-prepodavatelya-v-usloviyah-transformatsii-obrazovatelnogo-protsessa

References

1. Devyatova S.V., Kazaryan V.P. Problema cennostno-`eticheskih orientirov v cifrovom obschestve. *Social'no-politicheskie nauki.* 2021; T. 11, № 1: 83-87. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-tsennostno-eticheskih-orientirov-v-tsifrovom-obschestve
2. Trufanova E.O. Chelovek v cifrovom mire: «raspredelennyj» i celostnyj». *Vestnik Permskogo universiteta.* Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya. 2021; Vypusk 3, № 3: 370-375. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-v-tsifrovom-mire-raspredelennyy-i-tselostnyy
3. Mil'kevich O.A. «Cifrovizaciya obrazovaniya» i podgotovka pedagogicheskih kadrov v vuze. *Pedagogika i psihologiya: akademicheskij zhurnal.* 2023; № 1(1): 25-31. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-i-podgotovka-pedagogicheskih-kadrov-v-vuze
4. Yusupov V.Z. Professional'noe vospitanie studentov vuza: ponyatie, struktura, genezis razvitiya. *Znanie. Ponimanie. Umenie.* 2019; № 2: 216-231. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vospitanie-studentov-vuza-ponyatie-struktura-genezis-razvitiya
5. Alieva L.V. Vospitanie – social'no-pedagogicheskaya real'nost' XXI veka. *Pedagogicheskoe iskusstvo.* 2020; № 2: 4-11. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-sotsialno-pedagogicheskaya-realnost-hhi-veka
6. Ageev A.A. Cifrovoe obschestvo: arhitektura, principy. *`Ekonomicheskie strategii.* 2017; № 1: 114-125. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28409520_80839517.pdf
7. Churakova A.V. Regulirovanie vospitatel'nogo processa v obrazovatel'nyh organizaciyah vysshego obrazovaniya cherez federal'nye normativno-pravovye dokumenty *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2021; № 3 (36): 207-211. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/regulirovanie-vospitatelnogo-protsessa-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah-vysshego-obrazovaniya-cherez-federalnye-normativno-pravovye
8. Demakova I.D., Shustova I.Yu. Pedagog kak vospitatel': znachimye harakteristiki vospitatel'noj deyatel'nosti, princip so-bytijnosti v vospitanii. *Pedagogicheskoe iskusstvo.* 2017; № 2: 100-108. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagog-kak-vospitatel-znachimye-harakteristiki-vospitatelnoy-deyatelnosti-printsip-so-bytiynosti-v-vospitanii
9. Andrienko E.V., Romanova A.S. Mehanizm formirovaniya sub`ektnosti kak osnovy lichnostnogo samorazvitiya: filosofskij analiz. *`Ekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovaniya.* 2024; № 1 (41): 117-126. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizm-formirovaniya-subektnosti-kak-osnovy-lichnostnogo-samorazvitiya-filosofskiy-analiz
10. Markov V.N. Formirovanie sub`ekta v usloviyah vysshego obrazovaniya. *Nauchnyj vestnik MGUSiT: sport, turizm, gostepriimstvo.* 2023; № 3 (77): 12-27. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54495841_89274270.pdf
11. Zalevskaya A.A. Professional'naya sub`ektnost' lichnosti v usloviyah cifrovizacii obschestva: social'no-filosofskij analiz. *Vestnik Yuzhno-Rosijskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta (Novocherskaskogo politehnicheskogo instituta).* Seriya: Social'no-`ekonomicheskie nauki. 2023; T. 16, № 1: 219-227. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50384810_44407479.pdf
12. Moskvitina O.A. Cifrovizaciya zhiznedeyatel'nosti: osobennosti otvetstvennogo povedeniya lichnosti. *Vestnik Omskogo universiteta.* 2020; № 4: 47-51. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-zhiznedeyatelnosti-osobennosti-otvetstvennogo-povedeniya-lichnosti
13. Lukanin V.A. Osobennosti social'nyh vzaimodejstvij v virtual'nyh soobschestvah. *Regionologiya.* 2013; № 1 (82): 88-92. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialnyh-vzaimodeystviy-v-virtualnyh-soobschestvah).
14. Polyakov S.V. Filosofiya solidarnosti v cifrovom obschestve. *Gumanitarnyj nauchnyj zhurnal.* 2025; № 4-2: 55-60. Available at: https://hsjournal.ru/wp-content/uploads/2025/05/gumnauchzhurnal-2025-№4.2-final.pdf
15. Harlanova E.M., Sivrikova N.V., Roslyakova S.V., Ciulina M.V. Udovletvorennost' studentov pedagogicheskogo vuza podgotovkoj k vzaimodejstviyu v vospitatel'noj deyatel'nosti v usloviyah cifrovogo obschestva. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2022; № 482: 214-224. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorennost-studentov-pedagogicheskogo-vuza-podgotovkoy-k-vzaimodeystviyu-v-vospitatelnoy-deyatelnosti-v-usloviyah-tsifrovogo
16. Kolokol'ceva T.N. Sovremennaya dialogicheskaya kommunikaciya i problemy tipologii dialogicheskih diskursov. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2012; № 2: 74-78. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-dialogicheskaya-kommunikatsiya-i-problemy-tipologii-dialogicheskih-diskursov
17. Yakimova E.V. Setevaya blizost' i cifrovaya druzhba: specifika i transformaciya mezhlichnostnoj kommunikacii v `epohu pozdnego moderna. *Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura.* Seriya 11: Sociologiya: Referativnyj zhurnal. 2021; № 4: 15-30. Available at: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2020_n3/jmfp_2020_n3_Vayndorf-Sysoeva_Pankina.pdf
18. Volodenkov S.V. Vliyanie cifrovoj sredy na sovremennoe mirovozzrenie: pro et contra. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby naroda.* Seriya: Politologiya. 2023; № 1: 113-132. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tsifrovoy-sredy-na-sovremennoe-mirovozzrenie-pro-et-contra
19. Yanickij M.S. Povedenie uchaschejsya molodezhi v cifrovoj srede: k probleme formirovaniya informacionnoj kul'tury i cennostno-smyslovoj regulyacii. *Teoriya i praktika sociogumanitarnyh nauk.* 2022; № 4 (20): 90-97. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/povedenie-uchascheysya-molodezhi-v-tsifrovoy-srede-k-probleme-formirovaniya-informatsionnoy-kultury-i-sistemy-tsennostno-smyslovoy
20. Maksimenko N.V., Chekalina T.A. Obzor modelej cifrovyh kompetencij prepodavatelya v usloviyah transformacii obrazovatel'nogo processa. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom.* 2022; № 2 (46): 41-50. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-modeley-tsifrovyh-kompetentsiy-prepodavatelya-v-usloviyah-transformatsii-obrazovatelnogo-protsessa

Статья поступила в редакцию 20.10.25

УДК 37.022 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-174-179

Kosykh E.A., *postgraduate, teacher, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: e.kosykh@corp.nstu.ru*

EXPERIENCE IN TEACHING ACADEMIC ORAL SKILLS TO NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS. The ability to present information through digital content is crucial for training highly qualified specialists. Developing competent public speaking skills is an integral part of student research activities and foreign language classes could provide a platform to practice these communication skills. This study aims at developing a methodological algorithm for teaching scientific presentations. The methodology draws on works by Russian and international linguists, educators, and genre theorists. The findings indicate that effective teaching requires placing students in the role of discourse analysts, where they independently examine existing scientific presentations. Learning materials included three-minute thesis (3MT)

videos by international PhD candidates and researchers. The algorithm testing demonstrates that developing scientific speaking skills not only enhances presentation abilities but also increases speech fluency, expands advanced vocabulary, and improves listening comprehension and use of academic clichés. Particular attention is given to mastering academic style and rhetorical text organization. Teaching academic speaking fosters a culture of high expectations regarding student achievements, diversifies the educational process, and helps students articulate their academic results clearly and competently.

Key words: **teaching foreign language, oral academic speech, communicative competence, development of public speaking skills, inter-genre competence, oral scientific report, scientific presentation**

Е.А. Косых, *аспирант, преп., Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, E-mail: e.kosykh@corp.nstu.ru*

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ КУРСА УСТНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Умение презентовать информацию через цифровой контент и грамотно структурировать устное выступление стало ключевым компонентом подготовки современных специалистов. Создание грамотного устного выступления входит в комплекс умений студентов по реализации исследовательской деятельности, а занятия иностранным языком предоставляют возможность отработать навыки речевой коммуникации. Целью исследования является разработка алгоритма обучения устному научному выступлению на примере жанра научного доклада. Методологической основой послужили работы отечественных и зарубежных специалистов в области лингвистики, педагогики и теории речевых жанров. Было установлено, что эффективное обучение устной академической речи требует создания условий для позиционирования студента как дискурс-аналитика, самостоятельно изучающего готовые выступления. В качестве учебного материала использовались трёхминутные научные доклады (Three Minute Thesis). Апробация алгоритма показала, что развитие умений устной научной речи способствует не только совершенствованию навыков публичных выступлений, но и повышению беглости речи, освоению академической лексики, развитию аудирования и работе с иноязычными речевыми клише. Особый акцент сделан на освоении академического стиля и риторическом оформлении текста. Обучение устной академической речи формирует культуру высоких ожиданий к академическим достижениям студентов, помогает разнообразить образовательный процесс и способствует передаче результатов исследовательской деятельности в ясной и корректной форме.

Ключевые слова: **обучение иностранному языку, устная научная речь, коммуникативная компетенция, развитие навыков публичной речи, межжанровая компетенция, устный научный доклад, риторическая компетенция**

Каждый студент сталкивается с потребностью выступить с докладом и предоставить плоды своего интеллектуального труда на научных конференциях и на студенческих семинарах. Благодаря устному научному выступлению студенты получают возможность продемонстрировать умения работать с большим массивом информации, искать данные в интернете и отсеивать недостоверные источники, анализировать и обобщать информацию, делать выводы, создавать красочные презентации и работать с распространенными инструментами, помогающими собрать и категоризировать данные. Все вышеперечисленные умения приобретаются в школе и в университете, однако завершающий этап подачи информации остается малоосвоенным.

Даже в аспирантуре и докторантуре преподаватели сталкиваются с ситуацией, когда из-за отсутствия ораторских умений, знаний о научном стиле и навыков реферирования выступление проваливается или остается непонятым.

Обучение жанру письменного реферата сегодня становится особенно актуальным [1, с. 229], так как студенты из-за интенсивного развития искусственного интеллекта (ИИ) быстро утрачивают способность самостоятельно перерабатывать и синтезировать информацию, создавать интеллектуальный продукт без помощи интернет-сервисов. Студенты часто прибегают к готовым текстам ИИ, не обращаясь к дальнейшей редактуре, не подвергая сомнению факты, изложенные в сгенерированных текстах.

Именно поэтому сегодня в обучении реферированию особенную ценность обретают анализ уже готовых текстов, разбор их составных частей и упражнения, помогающие студентам более глубоко освоить не только эксплицитную информацию в тексте и фиксировать её, но и встраивать в уже имеющуюся систему знаний, осваивать жанры текстов [2] и обрабатывать значение контекста (понимание того, почему это сказано) [3, с. 81].

При обучении иноязычной речи закладываются умения бегло прочитать информацию и достаточно глубоко ее понять, составить емкое и продуктивное высказывание, вести диалог по научной проблеме и достичь свободной беседы по научной тематике. Студентам также необходимо освоить иноязычные слова академического уровня, понимать академический язык на слух (например, обучение аудированию через просмотр видео), освоить дополнительную информацию по стилистике научной речи, выражать свои мысли на английском языке, задействовать слова высокого уровня и более сложные грамматические конструкции [4, с. 130].

Таким образом, развитие устной академической речи студентов неязыковых вузов является важной проблемой в современной образовательной среде, что и определило актуальность настоящей работы.

Наше исследование нацелено на проверку гипотезы о том, что студенты значительно повысят коммуникативную компетенцию, если поставить их в позицию дискурс-аналитика и позволить им наблюдать за научным дискурсом со стороны (A Learners-as-Observers-of-Discourse Approach), а также на основе анализа чужих устных докладов создавать собственные.

Целью исследования является разработка методического алгоритма развития устной научной речи на примере жанра научного доклада в рамках формирования коммуникативной компетенции в научной сфере общения.

Задачи исследования: исследовать значимости риторических конкурсов в развитии устной научной речи студентов; провести анализ результатов опыта зарубежных коллег в области формирования умения выступлений студентов с научным докладом; выявить условия успешного обучения успешного обучения устной научной речи; разработать методический алгоритм обучения устной научной речи на примере жанра научного доклада.

Теоретическая значимость работы заключается в выявлении условий успешного обучения устной научной речи и разработке методики обучения жанру научного доклада.

Практическая значимость исследования представлена в результатах, позволяющих качественно преобразовать условия обучения иностранному языку в вузе и сместить акцент с профессионально ориентированного обучения на изучение устного научного дискурса и на обучение методике правильного построения текста и составных частей научного доклада.

Научная новизна исследования заключается в том, что предложен методический алгоритм развития устной научной речи на примере жанра научного доклада в рамках формирования коммуникативной компетенции в научной сфере общения.

Обучение научному докладу и взаимодействию с аудиторией не включено в обязательное образование студента и ученого, хотя эти умения являются очень важными (А.В. Александров, О.В. Грызина, Энн И. Стюарт, М.Г. Хеннеричи, Тасним Мохаммад Альхалалме, Невзад Йигит, Дженнифер Ф. Уолджи, Эдвард Невилл Андраде).

Типичные ошибки при создании научного доклада, согласно работам А.В. Александрова, М.Г. Хеннеричи, Энн И. Стюарт, Майкла Элли, следующие:

– повышение темпа речи из-за слайдов в презентации;
– докладчик, смотрящий на экран или в планшет;
– проблемы с определением главной мысли доклада (выступающие склонны говорить обо всех составляющих своего исследования или нескольких проектах одновременно без фокуса на основные результаты);
– отсутствие эффективных слайдов;
– отсутствие навыков орализации текста;

Опрос, проведённый в 2023–2024 гг., показал неуверенность магистрантов при необходимости проявить навыки индивидуальной научной коммуникации [5, с. 145]. Помогает решению данной проблемы проведение риторических конкурсов, позволяющих овладеть риторическими умениями в научном дискурсе. Было установлено, что проведение открытых выступлений с научно-популярными докладами значительно повысило инициативность студентов, их творческое и интеллектуальное мышление и коммуникативную компетенцию в исследовательской деятельности.

Альтернативой риторическому конкурсу является проведение «Презентационных классов» (PClasses). Основная цель занятий – сформировать «культуры высоких ожиданий» от выступлений студентов, а также внедрить опыт обучения устной научной презентации (scientific presentation – термин-аналог русскоязычного научного доклада). Опыт зарубежных коллег выявил следующие факторы, необходимые для формирования умения выступлений с научным докладом [6, с. 5–9]:

– репетиция выступления и выступление по памяти;
– умение принимать критику без оборонительной позиции;
– внимание к аудитории (специализированная/разнообразная аудитория);
– расчёт времени выступления (сверхурочное выступление считается высшим знаком неуважения);
– опора на критику со стороны коллег;

– техника перефразирования вопроса из аудитории (выступающий всегда повторяет вопрос, заданный аудитории, чтобы дать себе время на формулировку ответа и для того, чтобы вопрос был слышен всем присутствующим в зале);

– наблюдение за собой в действии (запись выступления на камеру);

– время, затраченное на вопросы, соразмерно времени презентации.

Таким образом, полноценное научное выступление формируется далеко не только посредством освоения клише и научной терминологии. Обучение научному докладу является комплексным процессом, состоящим из формирования психологической готовности к выступлению, знания определённых правил поведения в ситуации публичного выступления и обладания навыками ораторского искусства.

Согласно классификации Д. Хармера [7], процесс обучения монологической речи состоит из трех последовательных этапов. Начальная стадия предполагает выполнение упражнений типа *information gap* («информационный пробел»), которые обладают потенциалом для усложнения и адаптации под требуемый лексический материал. Последующая работа основывается на текстовых заданиях, плавно переходящих в фазу обсуждения (*discussion*).

Поскольку этап организации обсуждения представляет собой неотъемлемый компонент обучения научной речи, целесообразно остановиться подробнее на последовательности его проведения при работе с каждым текстом. Данная процедура включает следующие стадии:

– во-первых, разделение общей темы на ряд узких подвопросов;

– во-вторых, разделение обучающихся на группы, занимающие противоположные позиции по заданному вопросу;

– в-третьих, предоставление времени на обдумывание проблемы, формирование собственной позиции и разработку системы аргументов;

– в-четвёртых, организацию выступления спикеров от каждой группы с последующим голосованием за наиболее убедительные доводы;

– в-пятых, лингвистический анализ лексических единиц и грамматических конструкций, активизированных в ходе дискуссии.

Наиболее сложным этапом выступают ролевые игры (role-play activities), что обусловлено ограниченным набором ролей в контексте ситуаций научного общения. Тем не менее возможна их адаптация для малых групп: например, распределение ролей докладчика, сочувствующего научного руководителя и оппонента, задача которого заключается в вежливой критике представленного выступления. Высокая сложность данного вида упражнений объясняется значительной когнитивной нагрузкой на каждого отдельного обучающегося по сравнению с другими форматами заданий: задействуются сразу три хранилища знаний: лексика, фонологическая информация, информация о внутреннем и внешнем содержании (модели дискурса, ситуативные и энциклопедические знания) [8]. Таким образом, методический подход Д. Хармера демонстрирует, каким образом единое задание может быть трансформировано, диверсифицировано и обогащено за счёт применения различных педагогических приёмов. Комплексное задание, направленное на развитие навыков говорения, членится на ряд последовательных этапов, что структурирует деятельность студентов и способствует снижению их когнитивной нагрузки.

М. Лонг обращает внимание на существование двух подходов обучения иностранному языку: интервенционистского (акцент на форму) и имплицитного (акцент на смысл) [9]. Другими словами, эти подходы называют синтетическим и аналитическим – synthetic and analytic approaches. М. Лонг утверждает, что имплицитный подход в обучении студентов и старшего поколения теряет свою силу, появляются сложности, которые интервенционистский подход в состоянии устранить. В рамках синтетического подхода (сосредоточения на форме) изучение языка рассматривается в качестве формирования навыков. Данный подход объединяет те знания, которые уже известны для получения новых выводов, однако студенты часто вынуждены прибегать к заучиванию наизусть [10, с. 174]. Во избежание этого предлагается дополнять задания на обучение пересказу текста следующими формулировками:

– Прочитайте текст и определите его научную проблему.

– Прочитайте текст и дайте оценку достоверности доказательств, представленных автором.

– Прочитайте текст и укажите его новизну.

– Прочитайте текст и предположите, к каким методам обращался автор.

Е.Н. Соловова отмечает, что обучение говорению относится к продуктивным навыкам речи, которые нельзя формировать только за счет репродуктивных упражнений.

К критериям оценивания устной научной речи, разработанным на основе предполагаемых умений, перечисленных выше, относятся следующие:

– соответствие высказывания формально-академическому стилю (использование корректной терминологии, применение клише, информативность текста, логика повествования, доказательность и аргументированность);

– соответствие высказывания жанровым критериям научного доклада (соблюдение правил реферирования текста, соблюдение структуры выступления с научным докладом);

– преодоление трудностей формирования высказывания (отсутствие грамматических ошибок, достижение коммуникативной цели высказывания, темп речи, хезитации, широта лексического и синтаксического спектра);

– оформление презентации (общие правила);

– взаимодействие с аудиторией (владение невербальными инструментами привлечения внимания аудитории, эмоциональность) [11, с. 539].

Алгоритм работы по обучению устной научной речи

Материалом исследования послужили аутентичные письменные тексты (scripts) выступлений аспирантов с устными научными докладами по теме их диссертации. Преимущественно видеоролики 3MT (Three Minutes Thesis), представленные на каналах популярных видеохостингов различных университетов: the University of Southampton (the UK), the University of South Australia, the University of Western Australia, Western University (Canada), University of Calgary (Canada), Stanford University (the USA) и др.

На следующем этапе проведена работа с устными сообщениями студентов, сделанными в 2024 году, и их постредактированием.

Работа подразделяется на четыре этапа.

На первом этапе отрабатываются навыки информационного чтения, перевода, парафраза. Студенты обучаются интонированию, легкости и беглости речи, осваивают лексику высокого уровня, обретают навык произнесения устных реплик из предложенных текстов выступлений.

На втором этапе студенты продолжают составлять пересказы текстов и активно работают с клише научного доклада, развивают навыки аудирования.

На третьем этапе активно усваиваются навыки компрессии текста, осваиваются различия разговорного и научного стилей.

На четвертом этапе студенты прибегают к приемам орализации текста и учатся самостоятельно продуцировать и редактировать устный научный доклад.

Каждый этап подразумевает работу с текстами выступлений, включающую подготовительные задания и упражнения на общее и детальное понимание содержания. Тексты выдаются студентам на дом, чтобы подготовить развернутые ответы на вопросы, прочитать и перевести текст самостоятельно, составить глоссарий на 20 слов. Всего за один семестр было задействовано 17 текстов (17 видеороликов – по одному в неделю).

Первый этап

В аудитории происходит чтение (по абзацам) и перевод текстов, проверка произношения. Студенты ведут специальную тетрадь, где по-русски записывают предложения, которые диктует им преподаватель. Далее в парах они записывают перевод этих предложений. Преподаватель составляет предложения с использованием лексики и грамматических конструкций, присутствующих в тексте. Если студенты не помнят дословный перевод предложений, они пытаются упростить его или перефразировать. Таким образом, преподаватель последовательно формирует пересказ основного содержания текста. На этапе проверки студенты поочередно прочитывают предложения. Если кто-то из студентов совершает ошибку, преподаватель корректирует его и просит повторить предложение без опоры на письменный текст. Студенты проговаривают предложения минимум два раза, чтобы добиться высокого темпа речи и правильной интонации.

Дж. Клентон отмечает, что использование расплывчатых и приблизительных формулировок, таких как: as sort of, like, kind of, stuff, and things like that, допускается при составлении устного высказывания [12, с. 7]. Кроме того, в академической среде допускаются колебания, уточнения и фальстарты со стороны говорящего. Осведомленность об этом помогает снизить психологическую нагрузку у студентов во время письменного перевода предложений.

В качестве домашнего задания могут выступать два варианта работы:

1. Если преподаватель и студенты не успевают записать пересказ за одно занятие, то из числа студентов выбирается волонтер, который готовит мини-тест (десять вопросов) по лексике пройденного текста (рис. 1). Также студентам выдаются дополнительные тексты для составления карты мыслей (mind-maps). Дополнительные тексты включают информацию по различиям устной и письменной речи, стилистике и жанрам языка. Ментальные карты (mind-maps) или карты мыслей представляют собой визуальную схему линейного текста. Они являются

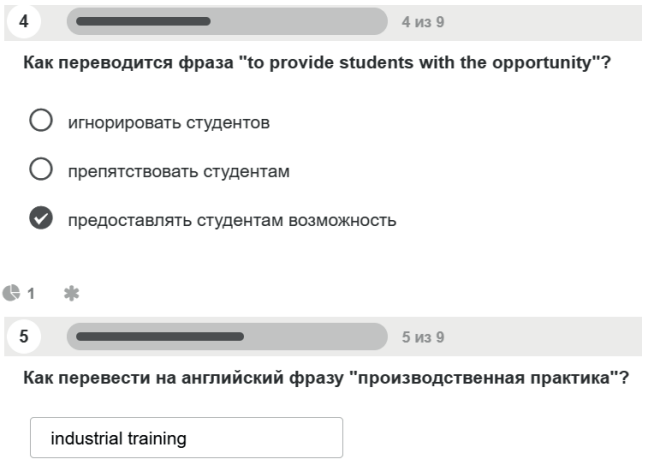


Рис. 1. Пример мини-теста, разработанного студентом группы ФТ-42 для одногруппников (платформа onlinetestpad.com)

эффективным инструментом запоминания информации, представленной в виде графического образа. Также карты мыслей помогают в последующей перекодировке мыслей, обозначении причинно-следственных связей и при создании плана выступления. Повысить мотивацию к прочтению сложных текстов по стилистике языка помогают онлайн-платформы MindMeister, Mindomo, FreeMind, Xmind, iMindMap. В качестве проверки домашнего задания преподаватель просит студентов продемонстрировать распечатанные скриншоты mind-maps. Критериями оценки mind-maps выступают отражение всей значимой информации и точность логических связей между выделенными модулями.

2. Если студенты к концу занятия полностью перевели предложения преподавателя и прочитали текст, далее они готовят его пересказ дома самостоятельно. Основными требованиями к пересказу являются: 200 слов (примерно 2 минуты) и соблюдение когезии и когерентности текста. С каждым новым текстом требования к пересказу студентов возрастают. Если при пересказе первого текста студенты могут работать с тетрадью, то к пятому тексту тетрадь убирают. После третьего текста они могут пользоваться как опорой только планом своего пересказа.

Каждое занятие на первом этапе начинается с перевода предложений (не более 7), аналогичных тем, которые были записаны на предыдущем занятии. После работы с предложениями из текста самые интересные и полезные выражения дополнительно отрабатываются через *gap-filling activity*, где студенты повторно подставляют наиболее полезные и интересные лексические конструкции уже в новый контекст. Преподаватель может ввести упражнения на работу по определению слов для наиболее интересных конструкций:

Пример задания: ***Match the words from the text with their definitions.***

Таблица 1

Academic collocations	*Definitions*
Valid arguments	A relationship between two events or variables where a change in one (the cause) directly brings about a change in the other (the effect)
The opposite stance	A transitional phrase used to signal a concise summary of the main points that have just been discussed
Causation	A position or viewpoint that directly contradicts or challenges another, previously stated position
To recap briefly	A phrase used to introduce and lend authority to a claim by referencing a pivotal or highly influential piece of research conducted by a specific expert
A key study by (smb) demonstrates...	Arguments that are logically sound and well-supported by reliable evidence

Второй этап

Трафарет текста

Когда студенты освоят перифраз и обобщение (способы смыслового свертывания), необходимо прибегнуть к работе с составными частями научного доклада. Студентам предлагаются для ознакомления клише для каждого раздела научного доклада. На дом выдаются тексты и видеозапись устных выступлений (происходит замена текста на аудиовизуальный ряд, чтобы студенты учились воспринимать текст на слух). Но теперь им необходимо не только понимать содержание видео, но и найти в тексте проблему, цель, гипотезу и другие части научного доклада, выделить к ним клише. На дом выдаются выражения на русском языке, которые студенты ищут в видео и переводят на английский язык, а также список вопросов на понимание.

Каждое занятие на втором этапе начинается с небольшого аудио-диктанта по фрагменту из видео (не более пяти предложений), где студенты на слух учатся распознавать текст и правильно его записывать. На занятиях происходит чтение и перевод текстов выступлений, парафраз предложений и составление пересказа, однако преподаватель теперь особенное внимание уделяет необходимым клише: студенты учатся самостоятельно подбирать клише к тексту, заменять устойчивые фразы их аналогами и работать над связующими конструкциями (linking words).

Пример задания: ***In the text «Suspect, Science and CSI» fill in the blanks with the appropriate clichés from the following list:***

List of Clichés:

The pressing issue in Australia is…
One of the main challenges faced in this area is…
My PhD thesis is about…
Our goal today is to discuss…
Feel free to ask questions…
From our perspective…
Our long-term projections for next year are…
Looking ahead, we expect…

На представленном этапе задействуются всего четыре текста, на примере которых применяется технология jigsaw reading. В рамках предложенной Д. Хармером методики организация работы учащихся предполагает следующие действия: распределение на экспертные группы для изучения отдельных фрагментов готового устного выступления с последующей интеграцией полученной информации через взаимный пересказ внутри общей группы.

Третий этап

Следующий этап подразумевает работу над редактированием выступлений студентов, обучавшихся годом ранее. Студенты на практике применяют знания, полученные из домашних текстов первого и второго этапов. Преподаватель уже дает не аутентичные тексты устных выступлений, а тексты, подверженные вторичной обработке. Студенты исправляют ошибки в чужих текстах, находят ошибки в заданиях, подготовленных преподавателем (например, трансформируют разговорные фразы в выражения научного стиля), выполняют упражнения на компрессию текста. Начинать каждое занятие на данном этапе предлагается со списка клише, которые необходимо отнести к определенному компоненту научного доклада. Так студенты постоянно актуализируют выученные на предыдущем этапе устойчивые фразы и лучше запоминают последовательность структурных компонентов, их запас устойчивых выражений постоянно пополняется.

К наиболее распространенным ошибкам, встречающимся в тексте студенческих рефератов, относятся:

1. Ошибки работы с ИИ:
– ссылка на несуществующий источник (галлюцинации ИИ);
– обращение к широкому спектру материалов для исследования, к которым студент не может получить доступ, или к материалам, написанным профессиональным языком;
– чрезмерная структуризация текста: текст выглядит как набор тезисов, а не законченных высказываний;
– ключевые слова выявляются не по смысловому принципу, а по статистическому преобладанию лексических единиц в тексте;
– преобладание излишне обобщенной информации.
2. Смысловые и стилистические ошибки:
– ошибка подбора главной мысли текста;
– отсутствие логических связей между смысловыми блоками;
– несоблюдение причинно-следственных связей;
– несоответствие слова общепринятому термину (машинный перевод);
– присутствие слов разговорной речи.

На данном этапе студенты тесно знакомятся с разговорным стилем в английском языке, так как возникает необходимость идентифицировать его и по возможности избегать.

Важно обратить внимание студентов на слияние отдельных форм слова (because – coz), сокращение и видоизменение словосочетаний (gonna – going to), разговорные слова (lab вместо laboratory), употребление формы неправильных глаголов в качестве правильных (burned), вставку слов и выражений, используемых в речи и выполняющих функции рассуждения или акцентирования (So, you can **kind of** say which pixels belong to the classified objects, which versus which ones don't.), опущение грамматических конструкций и др.

Примеры заданий:

1. Read the text again and find the examples of following features of spoken academic language.

Таблица 2

Colloquial phrases	*But I have some good news.* …
Emotive language	*That's where my research comes in.* …
Personal pronouns	*I tested people before and after the week and found that they experienced significant improvement in attention.* …
Rhetorical questions	…
Recourse to the audience	*What if I told you...* …

2. Replace colloquial expressions in the text with academic vocabulary. Complete the table.

Таблица 3

Colloquial phrases	*Academic vocabulary*
a crime took place	*a crime was committed*
the crime spot	*the crime scene*
a guilty man	*suspect*
carry out the comparison	*conduct the comparison*
important proof	*crucial evidence*
tested in the lab	*scientifically tested*
kept a lid on the experiment	*maintained tight experimental control*
shared the research	*presented research*
to make sure	*to ensure*
to blame	*to accuse*

3. Analyze the following extract from a student's oral monologue on the subject of "Nanoengineering". Your task is to identify colloquial expressions that are unsuitable for a scientific presentation and to determine two logical errors. In addition, outline the principal components of an effective oral scientific delivery.

Компрессия текста подразумевает соблюдение следующих правил:

– Использование причастных оборотов вместо придаточных предложений:

Исходное: The data, which was collected over a period of three years, provides evidence for this theory.

Сокращенное: The data, collected over a period of three years, provides evidence for this theory.

– Исключение избыточных определений:

Исходное: This was a totally unexpected and completely surprising result.

Сокращенное: This was an unexpected result.

– Замена сложных синтаксических конструкций более краткими:

Исходное: It is important to note the fact that the results are inconsistent.

Сокращенное: Notably, the results are inconsistent.

– Объединение однородных членов предложения:

Исходное: The experiment required precise equipment. The experiment also required a controlled environment. Furthermore, it required a significant amount of time.

Сокращенное: The experiment required precise equipment, a controlled environment, and significant time.

– Упрощение канцелярских штампов и сложных официальных формулировок:

Исходное: It is imperative that we give consideration to all possible alternatives.

Сокращенное: We must consider all alternatives.

– Введение терминов вместо пространных описаний:

Исходное: a state where the body does not respond to the hormone insulin in the way that it normally should…

Сокращенное: insulin resistance.

– Опущение предлогов, не несущих смысловой нагрузки:

Исходное: This is a problem of a very serious nature.

Сокращенное: This is a serious problem.

– Введение общепринятых аббревиатур и сокращений:

Исходное: Before we can proceed with sharing the detailed methodology and raw data, all participants must sign a Non-Disclosure Agreement to ensure the confidentiality of the proprietary information.

Сокращенное: Before we can proceed, all participants must sign an NDA to ensure the confidentiality of the proprietary information.

– Замена страдательного залога действительным:

Исходное: It was concluded by the researchers that the hypothesis was supported.

Сокращенное: The researchers concluded that the data supported the hypothesis.

– Устранение тавтологии и смысловых повторов:

Исходное: We collaborated together in a joint partnership on the project.

Сокращенное: We collaborated on the project (табл. 4).

Таким образом, на третьем этапе студенты уже не получают заранее готовый сокращенный текст, который необходимо перевести на английский язык. Они учатся самостоятельно редактировать текст, избавляться от лишнего и адаптировать материал под устное выступление.

Четвертый этап

Четвертый этап подразумевает самостоятельное создание текста научного доклада студентом. В начале данного этапа преподаватель выбирает статью, по которой студенты будут отрабатывать навыки реферирования. Для грамотного реферирования текста предлагается использовать трехступенчатую технологию организации учебного процесса И.Л. Шарейко [13, с. 344]:

– предварительное изучение текста, осмысление ключевой идеи;

– вторичное прочтение текста и проведение смыслового анализа (существенная информация помечается знаком «плюс», знаком «минус» выделяются незначительные факты, а вопросительным знаком помечается информация, требующая дополнительного анализа). Составление плана в виде назывных предложений;

– работа с абзацами: анализ каждого абзаца и определение его типа (дедуктивный, индуктивный или имплицитный). В каждом абзаце определить основное предложение (topic sentence) и установить его логическую связь с центральной идеей текста;

– определение логической связи между всеми выделенными положениями и выстраивание их в логическом порядке;

– синтезирование информации, составление реферата. Здесь студенты активно задействуют полученные навыки парафраза, навыки компрессии текста и освоенные клише. Редактируются тексты в парах. На данном этапе преподаватель задействует в обучении так называемый *functional language*, необходимый для обучения аргументированному высказыванию. Студенты должны ознакомиться с различными видами аргументов (study, factual, opinion, reasoning), а также с составными частями аргумента (claim/main point + supporting premise 1 + supporting premise 2).

На следующем этапе обучающиеся осуществляют самостоятельный выбор научной статьи в соответствии с тематикой исследования. В ходе аналитической работы от них требуется идентификация структурных компонентов статьи, а также выделение устойчивых речевых формул (клише) и коннекторов, обеспечивающих логическую связность текста. На основе проведённого анализа выполняется индивидуальное реферирование исходного материала.

Таблица 4

Примеры заданий на компрессию текста

Упражнение	Пример исходного текста	Пример сокращенного предложения
Замените существительные на глаголы	The conduct of a thorough investigation into the phenomenon is required	We must investigate this phenomenon thoroughly
Упростите обороты в тексте	The conduction of a series of experiments was performed by the researchers for the verification of the hypothesis	The researchers conducted experiments to verify the hypothesis
Найдите в предложении существительные, которые образованы от глаголов (часто с окончаниями -tion, -ment, -ance, -ence, -sis, -ity), и замените их на исходный глагол		
Попробуйте выполнить парафраз текста:	In light of the compounding effects of climate change, conflict, and debt distress, low-income countries are disproportionately affected by exogenous shocks, necessitating enhanced coordination among bilateral and multilateral creditors to provide debt relief and concessional financing	

Таблица 5

Чек-лист для самопроверки устного высказывания

Scientific Report Checklist	*Components*	*Put a Tick*
Does the introduction of your report have information about	*Title*	
	Problem	
	Aim	
	Hypothesis	
	Methods	
	Materials (optional)	
	Procedure (optional)	
Does the main body of your report have information about	*Results*	
	Discussion	
	Limitations (optional)	
Does the conclusion of your report have information about	*Repetition of the main ideas*	
	Restated aim	
	Restated hypothesis	
	Author's evaluation of results	
	Recommendations	
	Short-term and Long-term forecasts	
	Words of gratitude	
	Invitation for listeners to participate in the discussion	
Are there any important facts included in the text?		

По составленному реферату формируется монологическое высказывание, которое должно быть оформлено в прошедшем времени. Для достижения компрессии текста рекомендуется использование инфинитивных, герундиальных и причастных оборотов. Студенты старших курсов дополнительно разрабатывают научный доклад по заданной проблематике.

Финальной стадией работы является самопроверка созданного монологического высказывания с применением критериального чек-листа, включающего следующие пункты:

Таким образом, сформулированные нами цель и задачи выполнены. Представленная работа демонстрирует описание алгоритма обучения устной научной речи, позволяющего развить иноязычную коммуникативную компетенцию в рамках научного дискурса. Обучение устной научной речи и развитие эффективной научной коммуникации представляются наиболее эффективными при интеграции аутентичных материалов и организации сложной аналитической деятельности, осуществляемой в кооперации с преподавателем и обучающимся. Построение устного научного доклада представляет собой комплексный процесс, предполагающий развитие навыков текстового парафразирования, компрессии, последующей орализации и аудиальной адаптации контента и риторической компетенции. Методологическую основу курса должны составлять аутентичные аудио– и видеоматериалы, обеспечивающие погружение обучающихся в реальные модели научного дискурса при организующей роли преподавателя и проведении совместной работы. Ключевая задача преподавателя в данном контексте заключается в проектировании условий для реализации педагогики сотрудничества.

Предложенная методика обучения устному научному докладу может быть эффективно интегрирована в разработку курса по жанрам устной научной речи. Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебно-методических материалов по устной научной речи. Дальнейшей перспективой исследования может послужить адаптация разработанной методики для студентов разных направлений обучения.

Библиографический список

1. Абросимова А.В., Колесникова Н.И. Речевой жанр «отчет» и его варианты (лингводидактический аспект). *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2 (69): 225–229.
2. Колесникова Н.И. Жанровая компетенция как ключевое звено профессиональной коммуникативной компетенции. *Сибирский педагогический журнал.* 2012; № 8: 115–118.
3. Леденева Т.В., Зинкевич Н.А. Проблемы обучения современных студентов реферированию иноязычного текста. *Филологические науки в МГИМО.* 2020; № 23 (3): 80–87.
4. Rizakhojayeva G.A., Orazali I.S. Pedagogical Innovations in Fostering Academic Speaking Skills. *ХАБАРШЫ*. 2022: 129–137.
5. Грызина О.В. Обучение магистрантов устной академической речи посредством ролевых игр. *Риторика в социокультурном пространстве современной России: материалы XXVII Международной научно-практической конференции*. Москва: Языки Народов Мира, 2024: 161–168.
6. Stuart A.E. Engaging the audience: developing presentation skills in science students. *Journal of Undergraduate Neuroscience Education*. 2013; № 12 (1): A4–A10.
7. Harmer J. *How to Teach English*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
8. Dornyei Z., Kormos J. Problem-solving mechanisms in L2 communication: A Psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition.* 1998; № 20: 349–385.
9. Long M.H. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden: John Wiley & Sons, 2015.
10. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций*: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва: АСТ: Астрель, 2008.
11. Косых Е.А. Методика обучения устной монологической речи студентов неязыковых специальностей (на примере английского языка). *Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике: сборник статей*. Барнаул: АлтГПУ, 2024: 533–540.
12. Clenton J. Academic speaking, implications for policy and practice. *欧米文化研究 (Journal of European and American Studies)*. 2015; № 22: 1–18.
13. Шарейко И.Л. Особенности обучения реферированию профессионально ориентированных текстов студентов неязыкового профиля. *Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе: сборник статей*. Минск: Белорусский государственный университет, 2022: 342–346.

References

1. Abrosimova A.V., Kolesnikova N.I. Rechevoj zhanr «otchet» i ego varianty (lingvodidakticheskij aspekt). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2 (69): 225-229.
2. Kolesnikova N.I. Zhanrovaya kompetenciya kak klyuchevoe zveno professional'noj kommunikativnoj kompetencii. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2012; № 8: 115-118.
3. Ledeneva T.V., Zinkevich N.A. Problemy obucheniya sovremennyh studentov referirovaniyu inoyazychnogo teksta. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2020; № 23 (3): 80-87.
4. Rizakhojayeva G.A., Orazali I.S. Pedagogical Innovations in Fostering Academic Speaking Skills. *HABARShY*. 2022: 129-137.
5. Gryzina O.V. Obuchenie magistrantov ustnoj akademicheskoj rechi posredstvom rolevyh igr. *Ritorika v sociokul'turnom prostranstve sovremennoj Rossii:* materialy XXVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Yazyki Narodov Mira, 2024: 161-168.
6. Stuart A.E. Engaging the audience: developing presentation skills in science students. *Journal of Undergraduate Neuroscience Education*. 2013; № 12 (1): A4-A10.
7. Harmer J. *How to Teach English*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
8. Dornyei Z., Kormos J. Problem-solving mechanisms in L2 communication: A Psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition.* 1998; № 20: 349-385.
9. Long M.H. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Malden: John Wiley & Sons, 2015.
10. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyj kurs lekcij*: posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov i uchitelej. Moskva: ACT: Astrel', 2008.
11. Kosyh E.A. Metodika obucheniya ustnoj monologicheskoj rechi studentov neyazykovyh special'nostej (na primere anglijskogo yazyka). *Innovacionnye tehnologii i podhody v mezhkul'turnoj kommunikacii, lingvistike i lingvodidaktike:* sbornik statej. Barnaul: AltGPU, 2024: 533-540.
12. Clenton J. Academic speaking, implications for policy and practice. *欧米文化研究 (Journal of European and American Studies)*. 2015; № 22: 1-18.
13. Sharejko I.L. Osobennosti obucheniya referirovaniyu professional'no orientirovannyh tekstov studentov neyazykovogo profilya. *Problemy lingvoobrazovaniya v neyazykovom vuze:* sbornik statej. Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj universitet, 2022: 342-346.

Статья поступила в редакцию 20.10.25

УДК 37.035 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-179-183

Krivykh S.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: krivih71@yandex.ru*
Shepel S.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), teaching assistant, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: shepel_sergei1998@mail.ru*

THE RELEVANCE OF REFLEXIVE EDUCATION IN MODERN PEDAGOGY. In the article, the authors present an analysis of reflexive education as a social problem, which is due to the fact that traditional methods of teaching, upbringing and socialization often do not keep up with the rapid changes in technology, communication and value orientations of young people: the crisis of traditional educational institutions, lack of awareness in society, manipulation of consciousness and resistance to reflection. The authors analyze the works of classics of psychological and pedagogical science, as well as the dissertations of Russian researchers related to reflexive education. The authors identify the importance of reflexive learning and upbringing, involving the development of a person's ability to introspect, understand their actions, values and motives, as well as the ability to critically evaluate themselves and the surrounding reality. In addition, the key problems of reflexive youth education and practical solutions to these problems are highlighted, the positive effects of reflexive learning and upbringing are revealed, as well as the means of preventing opposition to reflexive education.

Key words: **education, reflexive education, reflexive learning and upbringing, social problem, positive consequences**

С.В. Кривых, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@yandex.ru*
С.М. Шепель, *канд, пед. наук, асс., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: shepel_sergei1998@mail.ru*

АКТУАЛЬНОСТЬ РЕФЛЕКСИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В статье авторы представляют анализ рефлексивного образования как социальной проблемы, что обусловлено тем, что традиционные методы обучения, воспитания и социализации часто не успевают за стремительными изменениями в технологиях, коммуникации и ценностных ориентирах молодежи: кризис традиционных институтов воспитания, дефицит осознанности в обществе, манипуляция сознанием и сопротивление рефлексии. Проанализированы

работы классиков психолого-педагогической науки, а также диссертации отечественных исследователей, связанные с рефлексивным образованием. Авторами выявлена значимость рефлексивного обучения и воспитания, предполагающих развитие у человека способности к самоанализу, осознанию своих действий, ценностей и мотивов, а также умению критически оценивать себя и окружающую действительность. Кроме того, выделены ключевые проблемы рефлексивного образования молодежи и пути практического решения этих проблем, раскрыты позитивные последствия рефлексивного обучения и воспитания, а также средства профилактики противостояния рефлексивному образованию.

Ключевые слова: **образование, рефлексивное образование, рефлексивное обучение и воспитание, социальная проблема, позитивные последствия**

Актуальность проблемы обучения и воспитания учащейся молодежи в современных условиях подчеркивается большинством авторов. В условиях глобализации, цифровизации и трансформации ценностей образования рефлексивное образование приобретает особую значимость. Если работы, связанные с рефлексивным обучением, достаточно распространены, то публикаций о рефлексивном воспитании очень мало. Рефлексивное образование (в значительной роли воспитание) предполагает развитие у молодых людей способности к самоанализу, критическому осмыслению своих действий, ценностей и социальных ролей. Однако современные реалии создают как новые возможности, так и серьезные вызовы для формирования рефлексивного сознания у подрастающего поколения.

Анализ последних исследований о воспитании (А.Ю. Гусев, Л.А. Касиманова, С.В. Кривых, Г.С. Курагина, Т.П. Симакова, С.М. Шепель и др. [1; 2; 3]) показывает важность и своевременность поднимаемой проблемы, что обусловлено следующими социально-педагогическими обстоятельствами:

1. Информационная перегрузка и клиповое мышление молодежи. Современные молодые люди ежедневно сталкиваются с огромным потоком информации, что затрудняет ее глубокое осмысление, кроме того, социальные сети формируют поверхностное восприятие реальности, снижая способность к рефлексии субъекта.

2. Кризис идентичности и ценностных ориентиров у подрастающего поколения. Плюрализм мнений и культурных моделей усложняет процесс самоопределения молодежи, нарастает разрыв между поколениями, что снижает эффективность традиционных механизмов воспитания.

3. Риски цифровой социализации. Сегодня виртуальная коммуникация заменяет живое общение, что может привести к эмоциональной незрелости. Алгоритмы соцсетей формируют так называемые «пузыри фильтров», ограничивая тем самым критическое восприятие информации.

4. Профессиональная неопределенность молодежи. Быстрое устаревание знаний требует навыков самообучения и адаптации, тогда как рефлексия помогает молодым людям осознавать свои сильные стороны и делать осознанный карьерный выбор.

Цель предпринятого исследования заключается в теоретическом анализе работ классиков психолого-педагогической науки и диссертаций отечественных исследователей для раскрытия позитивных последствий рефлексивного обучения и воспитания.

Объект исследования – рефлексивное образование и его влияние на развитие обучающихся.

Задачами исследования являются анализ теорий и учений о рефлексивном образовании, современных средств его организации, предложенных в классических концепциях и диссертационных исследованиях; выявлении актуальных проблем и социальных преимуществ, а также средств профилактики противостояния рефлексивному образованию молодежи в современных условиях.

Научная новизна проведенного исследования заключается в рассмотрении рефлексивного образования как социальной проблемы. Это обусловлено тем, что традиционные методы обучения, воспитания и социализации часто не успевают за стремительными изменениями в технологиях, коммуникации и ценностных ориентирах молодежи.

Теоретическая значимость заключается в том, что проанализированы работы классиков психолого-педагогической науки, а также 72 диссертации отечественных исследователей, связанных с рефлексивным образованием; выявлена значимость рефлексивного воспитания, которое предполагает развитие у человека способности к самоанализу, осознанию своих действий, ценностей и мотивов, а также умению критически оценивать себя и окружающую действительность.

Практическая значимость состоит в том, что выделены ключевые проблемы рефлексивного образования молодежи и пути практического решения этих проблем, описанных в литературе; раскрыты позитивные последствия рефлексивного обучения и воспитания, а также средства профилактики противостояния рефлексивному образованию.

О рефлексивном обучении имеется много исследований. Конкретно о рефлексивном воспитании не так много работ: идеи Л.С. Выготского [4; 5], А.В. Хуторского [6], Г.А. Цукерман [7], М.В. Кларина [8], А.М. Новикова [9] и других о воспитании, в которых есть упоминание рефлексии. Вот основные посылы Выготского, которые легли в основу учения о рефлексивном воспитании:

1. Рефлексия как интериоризация социального опыта. Рефлексивное воспитание у Выготского – это процесс переноса внешних социальных взаимодействий во внутренний план сознания через: язык (речь как инструмент осмысления), культурные знаки (символы, понятия), общение с взрослыми/сверстниками. «Высшие психические функции возникают сначала как формы коллективного поведения, а затем становятся внутренними индивидуальными» [4].

2. Зона ближайшего развития (ЗБР) и рефлексия. Рефлексивные способности формируются в сотрудничестве с более компетентным партнером (педагогом, родителем). Взрослый задает вопросы, помогающие осмыслить действия: «Почему ты так решил?», «Как можно было иначе?». «То, что ребенок сегодня умеет делать в сотрудничестве, завтра он сможет сделать самостоятельно» [5]. Учитель не просто указывает на ошибку в задаче, а просит ученика объяснить ход мыслей, это запускает рефлексивный процесс.

3. Роль языка в рефлексивном воспитании. Речь – главный инструмент рефлексии. Ученый выделял внешнюю речь (обсуждение поступков вслух), эгоцентрическую речь (комментирование своих действий), внутреннюю речь (самоанализ). «Речь превращается в средство мышления, а значит – и рефлексии». Дошкольник, строя башню из кубиков, проговаривает: «Ой, упало! Надо ставить аккуратнее». Позже это становится внутренним монологом.

4. Критика «натурального» подхода. Выготский Л.С. выступал против воспитания как автоматического усвоения норм (например, через наказания). Без рефлексии правила остаются внешними, не становясь частью личности. Образование должно вести за собой развитие, то есть опережать текущий уровень, но опираться на осмысление.

5. Практические следствия для воспитания.

Согласно Л.С. Выготскому, рефлексивное воспитание требует:

– диалога вместо монолога (вопросы, а не указания);

– создания «смысловых конфликтов» (ситуаций, где ребенок вынужден задуматься);

– опоры на знаковые системы (рисунки, схемы, слова для анализа поведения).

А.В. Хуторской исследовал рефлексию в личностно ориентированном воспитании. Рефлексия – ключевой элемент самореализации ученика, позволяющий осознать свои образовательные результаты и пути их достижения с помощью:

– рефлексивных дневников (ученик фиксирует: «Что я понял? Что осталось неясным?»);

– карт самооценки (шкалирование своих достижений по теме). Например, после урока ученики заполняют таблицу:

Что я знал до урока?	*Что узнал нового?*	*Какие вопросы остались?*

А.В. Хуторской образовательную деятельность относит «к двум областям: 1) онтологической, связанной с содержанием предметных знаний; 2) психологической, то есть обращенной к субъекту деятельности и самой деятельности. Осмысливая собственную образовательную деятельность, ученик акцентирует внимание как на «знаниевых» продуктах деятельности, так и на структуре самой деятельности, которая привела его к созданию данных продуктов» [6].

Г.А. Цукерман [7] рассматривала рефлексию в совместной деятельности. Рефлексия развивается в групповой работе, где дети учатся анализировать не только свои действия, но и взаимодействие с другими с помощью следующих методов:

– «ромашка вопросов» (ученики по очереди отвечают на рефлексивные вопросы);

– разбор «конфликтов мнений» (почему мы пришли к разным выводам?). Например, после группового проекта дети обсуждают: «Как мы распределяли роли?», «Что мешало нам действовать более эффективно?».

М.В. Кларин изучал рефлексию в инновационном образовании. Ученый отмечал, что рефлексия – инструмент осознанного принятия решений в быстро меняющемся мире. Клариным рекомендованы следующие воспитательные методы:

– кейс-стади с рефлексивным разбором (анализ реальных ситуаций);

– метод «Шесть шляп мышления»: например, ученики обсуждают кейс экологической проблемы, примеряя разные роли («эколог», «бизнесмен», «житель»).

Ученый выделяет технологию рефлексивного обучения и обучения рефлексии, где «используется набор шагов построения рефлексивного обучения.

1. Педагог стремится преодолеть показное «я знаю» (а в реальности – я опознаю), побуждает учащихся фиксировать свое непонимание, знание о незнании.

2. Педагог поощряет, стимулирует несогласие и независимую оценку происходящего или изучаемого со стороны учеников, отказ от принятия на веру чего бы то ни было, «сомнения во всем (даже в том, что с точки зрения учителя не подлежит сомнению), критики всего и всех, в том числе и самого учителя и его деятельности.

3. Педагог поощряет, стимулирует внедрение идеологии знаковости, в рамках которой всякий предмет и всякое явление рассматриваются как нечто, не равное самому себе, как знак чего-то иного.

4. Педагог проводит идею искусственно-технического подхода, приучает учащихся рассматривать окружающий мир не только как естественный, но и как искусственно созданный. Необходимо научить школьников видеть за предметом его творца, его создателя, рассматривать все сущее не только как таковое, но и как созданное кем-то в соответствии с каким-то проектом, замыслом, какой-то целью, нормой» [8].

А.М. Новиков [9] разрабатывал рефлексию в профессиональном самоопределении, отмечая, что рефлексия помогает подросткам осознать свои способности и выбрать профессиональный путь с помощью следующих приемов:

– карьерные дневники (анализ: «Какие предметы мне нравятся? Почему?»);
– рефлексивные интервью (опросники после профпроб);
– самоанализ (ученик заполняет таблицу):

Мои сильные стороны	Какие профессии им соответствуют?	Что нужно развивать?

Кроме классиков психолого-педагогической науки, нами были изучены 72 диссертации отечественных исследователей, в теме которых встречаются термины «рефлексия», «рефлексивный». Из них: 61 педагогическая и 11 психологических работ (перечень авторов и тем исследований можно найти в нашей работе [3]. В табл. 1 приведены результаты нашего исследования.

Таблица 1

Количественный и качественный анализ диссертационных исследований

№	Диссертации	Конкретизация
1.	**Связанные с обучением**	
1)	развитие (формирование):	– рефлексивных умений – 23
		– рефлексивной деятельности – 5
		– рефлексивной компетентности (компетенции) – 4
		– педагогической рефлексии – 4
		– рефлексивных способностей – 3
		– рефлексивного мышления – 3
		– рефлексивного обучения – 2
		– функции – 2
		– рефлексивности – 1
		– рефлексивной задачи – 1
		– рефлексивного анализа – 1
		– умения решать задачи – 1
2)	рефлексивный подход к:	– подготовке педагога – 1
		– формированию чего-либо – 1
3)	рефлексивная методика (технология) формирования (развития):	– рефлексивных технологий – 2
		– рефлексивной игры – 1
		ИТОГО: 56 диссертаций
2.	**Связанные с воспитанием**	
1)	развитие (формирование, активизация):	– рефлексии (социальной, личностной) – 4
		– рефлексивной позиции – 3
		– рефлексивной культуры – 2
		– рефлексивного сознания (самосознания) – 2
		– рефлексивные аспекты (особенности) самоопределения – 2
2)	воспитательный процесс:	– воспитание рефлексии – 1
		– рефлексивные модели воспитания – 1
		– телесно-физическое воспитание на основе рефлексивной игры – 1
		– рефлексивная подготовка к воспитательной деятельности – 1
		– взаимосвязь рефлексии подростков с индивидуальными характеристиками – 1
		ИТОГО: 16 диссертаций

Многие ученые выделяют следующие ключевые проблемы рефлексивного образования молодежи.

Дефицит осознанности в образовательной среде: школы и вузы делают упор на передачу знаний, а не на развитие критического мышления субъектов образования. В современном образовании наблюдается недостаток педагогических методик, направленных на самоанализ и рефлексию.

Влияние массовой культуры и потребительских ценностей: культ успеха, гедонизма и мгновенного удовлетворения потребностей противоречит глубокому самоанализу, молодежь часто ориентируется на внешние маркеры успеха (деньги, статус), а не на внутренние ценности. Возникают психологические барьеры: страх самоанализа из-за возможного столкновения с болезненными переживаниями, недостаток психологической культуры, низкая осведомленность о техниках рефлексии.

Неравенство в доступе к рефлексивным практикам: эффективные образовательные технологии: коучинг, психотерапия, тренинги личностного роста в силу различных причин доступны не всем обучающимся и, если говорить об образовании взрослых, в основном обеспеченным слоям населения. Более того, в маргинальных группах рефлексия часто воспринимается как «ненужная рефлексия».

Каковы же пути решения возникающих проблем? Как развивать рефлексивное воспитание молодежи? Анализ психолого-педагогических источников показал следующие доступные меры:

1. Интеграция в образование рефлексивных практик, которые подразумевают введение специальных курсов по критическому мышлению, философии и эмоциональному интеллекту; использование в образовательном процессе дневников самонаблюдения, дискуссионных методик, дебатов (методы рефлексивного обучения, проблемные методики, проектная деятельность, case-study, тренинги по саморефлексии, осознанности, управлению эмоциями и т. д.).

2. Развитие деятельности школьных и студенческих психологических служб, помогающих решать различные проблемы в саморазвитии субъекта образования.

3. Цифровые инструменты для рефлексии: например, приложения для ведения дневников (Daylio, Reflectly), онлайн-курсы по саморазвитию и критическому мышлению (Coursera, Stepik), социальные платформы для конструктивного диалога (вместо неконтролируемых соцсетей).

4. Популяризация рефлексивной культуры через медиа (подкасты, интернет-каналы, блоги, посвященные самоанализу и психологии). Продвижение позитивных ролевых моделей (не «успешных инфлюенсеров», а думающих лидеров).

5. Семья как пространство для рефлексии. Развитие культуры доверительного общения между родителями и детьми, совместное обсуждение книг, фильмов, жизненных ситуаций.

Рефлексивное обучение и воспитание как социальная проблема.

В современном обществе рефлексивное обучение и воспитание становится не просто педагогической задачей, но и актуальной социальной проблемой. Это связано с тем, что традиционные методы обучения, воспитания и социализации часто не успевают за стремительными изменениями в технологиях, коммуникации и ценностных ориентирах.

Сегодня отмечается *кризис традиционных институтов воспитания.* Семья, школа и университеты сталкиваются с вызовами, которые затрудняют формирование рефлексивного мышления. Например, в семье: ускорение темпа жизни, разрыв межпоколенческих связей и рост числа неполных семей снижают возможность передачи опыта и глубокого самоанализа; в образовательных учреждениях: преобладание формальных знаний над развитием критического мышления и самопознания; в цифровой среде: социальные сети и алгоритмы формируют клиповое мышление, затрудняя глубокую рефлексию.

Психологи отмечают *дефицит осознанности в обществе:* конформизм и потребительское отношение (современная культура поощряет быстрые решения и поверхностные суждения, что противоречит рефлексивному подходу); кризис идентичности (множественность социальных ролей и информационный шум мешают человеку сформировать устойчивую систему ценностей); уход в виртуальную реальность (зависимости и инфантилизм как способы избегания самоанализа).

Манипуляция сознанием и сопротивление рефлексии. Социальное неравенство ограничивает доступ к рефлексивным практикам, в некоторых социальных группах рефлексия воспринимается как «бесполезное самокопание», что ограничивает её развитие. Медиапропаганда, массовая культура и определенные политические технологии подавляют критическое мышление, заменяя его готовыми шаблонами. Некоторые авторы отмечают тиранию позитива (культ успеха и запрет на «негативные» эмоции (грусть, сомнение) мешают честному самоанализу).

Рефлексивное образование молодежи – необходимое условие формирования осознанного, критически мыслящего и эмоционально устойчивого поколения. В условиях цифровой эпохи и социальных трансформаций важно не только давать молодым людям знания, но и учить их понимать себя, анализировать свои действия и делать осознанный выбор. Для этого требуется системный подход: изменения в образовании, поддержка психологических практик, развитие цифровых инструментов рефлексии и популяризация культуры осознанности. Только так можно подготовить молодежь к вызовам современности и помочь ей стать не просто потребителями информации, а авторами своей жизни. Педагоги и психологи выделяют следующие позитивные последствия рефлексивного образования (табл. 2).

Таблица 2

Позитивные последствия рефлексивного образования

№	Последствия	Обоснование
1.	Адаптация к быстро меняющемуся миру	Современное общество требует от личности гибкости, способности к самообучению и переосмыслению опыта. Рефлексивное воспитание помогает человеку: – осознавать свои сильные и слабые стороны; – корректировать поведение в соответствии с новыми вызовами; – эффективно реагировать на неопределённость
2.	Формирование критического мышления	В эпоху информационного изобилия и манипулятивных технологий важно уметь анализировать информацию, отделять достоверные данные от ложных. Рефлексия способствует: – развитию самостоятельности суждений; – осознанному выбору ценностных ориентиров; – сопротивлению манипуляциям и стереотипам
3.	Развитие эмоционального интеллекта и эмпатии	Рефлексивное воспитание помогает лучше понимать не только себя, но и других людей. Это важно для: – гармоничного взаимодействия в социуме; – разрешения конфликтов; – формирования толерантности и уважения к чужой позиции
4.	Повышение профессиональной самореализации	В профессиональной сфере рефлексия позволяет: – анализировать ошибки и находить пути роста; – адаптироваться к новым требованиям рынка труда; – развивать креативность и инновационное мышление
5.	Профилактика деструктивного поведения	Осознанность, развиваемая через рефлексию, снижает риски: – зависимостей (информационных, химических); – девиантного поведения; – эмоционального выгорания

Последствия игнорирования проблемы противостояния развитию рефлексивного образования может привести к росту социальной дезориентации и инфантилизма, усилению манипуляций и снижению гражданской активности, росту эмоциональной нестабильности и психических расстройств. Психолого-педагогические источники предлагают следующие средства профилактики противостояния рефлексивному образованию, приведенные на рис. 1.

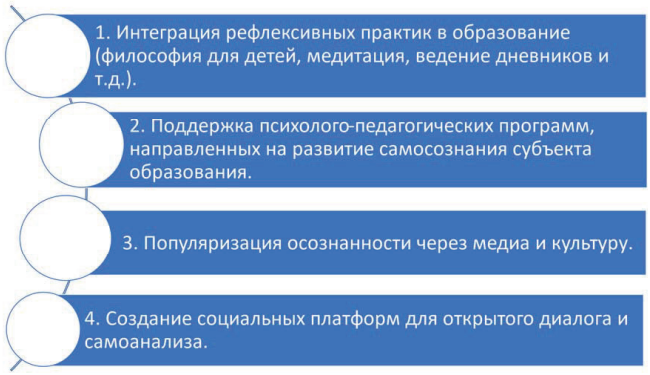


Рис. 1. Средства профилактики противостояния рефлексивному образованию

В условиях динамичных социальных, технологических и культурных изменений рефлексивное образование приобретает особую значимость. Оно предполагает развитие у человека способности к самоанализу, осознанию своих действий, ценностей и мотивов, а также умению критически оценивать себя и окружающую действительность.

Таким образом, социальная актуальность рефлексивного обучения и воспитания обусловлена рядом факторов. Рефлексивное образование – это не просто индивидуальная потребность, а важный социальный ресурс для устойчивого развития общества. Игнорирование этой проблемы ведёт к росту неосознанности, манипулируемости и дезинтеграции социальных связей. Рефлексивное воспитание становится ключевым элементом современного образования и саморазвития. Оно помогает личности не только адаптироваться к изменениям, но и активно участвовать в преобразовании общества, оставаясь осознанной, критически мыслящей и нравственно устойчивой. Внедрение рефлексивных практик в образовательные и воспитательные процессы – важный шаг к формированию зрелой, ответственной и гармоничной личности. Поэтому формирование рефлексивной культуры должно стать одной из ключевых задач современного образования и социальной политики.

Главные приобретения личности в рефлексивном обучении и воспитании – это тот фундаментальный результат, который превращает человека из объекта воздействия в субъект собственной жизни. Это не просто набор знаний, а глубокие внутренние качества (компетенции), которые остаются с человеком на всю жизнь. В итоге главные приобретения личности в рефлексивном образовании – это внутренний компас (ценности и смыслы), инструменты для движения (критическое мышление, саморегуляция) и топливо (внутренняя мотивация), которые позволяют человеку уверенно и осознанно маневрировать в сложном и быстро меняющемся мире.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну работы. Считаем, что работа может представлять интерес для педагогов как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список

1. Кривых С.В., Симакова Т.П., Гусев А.Ю., Шепель С.М. *Полипарадигмальность в проектировании и реализации воспитательного процесса вуза:* монография. Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2025.
2. Кривых С.В., Касиманова Л.А., Симакова Т.П., Курагина Г.С., Шепель С.М *Воспитание как социальный феномен*: монография. Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2025.
3. Кривых С.В. *Рефлексивное образование*: монография. Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2025.
4. Выготский Л.С. *Мышление и речь: психологические исследования*. Москва–Ленинград: Соцэкгиз, 1934.
5. Выготский Л.С. *Педагогическая психология: краткий курс*. Москва: Работник просвещения, 1926: 350 с.
6. Хуторской А.В. *Современная дидактика*: учебник для вузов. Москва: Юрайт, 2025.
7. Цукерман Г.А. Условия развития рефлексии у шестилеток. *Вопросы психологии*. 1989; № 2: 39–46.
8. Кларин М.В. Инструмент инновационного образования: организационно-деятельностная педагогика. *Непрерывное образование: XXI век*. 2016; Выпуск 1 (13).
9. Новиков А.М. Контроль, оценка, рефлексия. *Школьные технологии*. 2008; № 1: 143–148.

References

1. Krivyh S.V., Simakova T.P., Gusev A.Yu., Shepel' S.M. *Poliparadigmal'nost' v proektirovanii i realizacii vospitatel'nogo processa vuza:* monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'sko-poligraficheskaya associaciya vysshih uchebnyh zavedenij, 2025.
2. Krivyh S.V., Kasimanova L.A., Simakova T.P., Kuragina G.S., Shepel' S.M *Vospitanie kak social'nyj fenomen*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'sko-poligraficheskaya associaciya vysshih uchebnyh zavedenij, 2025.
3. Krivyh S.V. *Refleksivnoe obrazovanie*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'sko-poligraficheskaya associaciya vysshih uchebnyh zavedenij, 2025.
4. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech': psihologicheskie issledovaniya*. Moskva-Leningrad: Soc`ekgiz, 1934.
5. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya: kratkij kurs*. Moskva: Rabotnik prosvescheniya, 1926: 350 s.

6. Hutorskoj A.V. *Sovremennaya didaktika*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2025.
7. Cukerman G.A. Usloviya razvitiya refleksii u shestiletok. *Voprosy psihologii*. 1989; № 2: 39-46.
8. Klarin M.V. Instrument innovacionnogo obrazovaniya: organizacionno-deyatel'nostnaya pedagogika. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2016; Vypusk 1 (13).
9. Novikov A.M. Kontrol', ocenka, refleksiya. *Shkol'nye tehnologii*. 2008; № 1: 143-148.

Статья поступила в редакцию 21.10.25

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-183-187

Madieva Z.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head the Russian Language and Literature Department, A.A. Takho-Godi Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogy (Makhachkala, Russia), E-mail: zaira.zainutdinovna@mail.ru*
Eldarova N.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: eldarovan@mail.ru*

THE CONTRIBUTION OF ZAIRA ELDAROVA TO RUSSIAN TEACHING METHODOLOGY IN THE ETHNIC SCHOOL. The authors of the paper describe the contribution to the Russian teaching methodology in the national school, made by Zaira Petrovna Eldarova (1925–2022), Candidate of Sciences (Pedagogy), associate professor, who worked in universities in different regions of the country for almost 70 years. Study materials and sources are recordings of the memoirs of Z.P. Eldarova herself and her children and colleagues, biographical details from reference books, bibliographic records of writings. Methods: method of analysis of scientific and methodological sources, generalization, search and descriptive methods. The methodologist's biography is briefly described. The main educational, methodological and scientific works that contributed to the development of Russian teaching methodology in non-Russian schools since the middle of the 20th century are presented, and their practical significance is determined. The authors conclude about the prospects and importance of referring to the history of methodological science and the educationists' learning and teaching heritage for the development of modern multicultural education in our country.

Key words: **Chuvash State Pedagogical Institute, Tashauz Pedagogical Institute, Dagestan State Pedagogical University, Russian teaching methodology in ethnic schools, reliance on native language**

З.З. Мадиева*, канд. пед. наук, доц., зав. сектором русского языка и литературы, ГБУ РД «Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики имени А.А. Тахо-Годи», г. Махачкала, E-mail: zaira.zainutdinovna@mail.ru*
Н.М. Эльдарова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: eldarovan@mail.ru*

ВКЛАД З.П. ЭЛЬДАРОВОЙ В МЕТОДИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье отражен вклад в методику преподавания русского языка в национальной школе, который внесла Заира Петровна Эльдарова (1925–2022), кандидат педагогических наук, доцент, почти 70 лет проработавшая в вузах разных регионов страны. Материалами исследования стали учебно-методические и научные работы, записи воспоминаний ученого, воспоминания ее детей и коллег, сведения о биографии из справочников и др. Применялись методы анализа научной литературы, обобщения, поисковый и описательный. Кратко приводится биография ученого-методиста. Охарактеризованы основные учебно-методические и научные труды, способствовавшие развитию методики обучения русскому языку в нерусской школе второй половины XX века, определена их практическая значимость. Делается вывод о перспективности и важности обращения к истории методической науки и учебно-методическому наследию ученых-педагогов для развития современного поликультурного образования в нашей стране.

Ключевые слова: **Чувашский государственный педагогический институт, Ташаузский педагогический институт, Дагестанский государственный педагогический университет, методика обучения русскому языку в национальной школе, опора на родной язык**

Важной целью языковой политики СССР было формирование и развитие национально-русского и русско-национального билингвизма. В связи с этим учеными-методистами страны решалась задача разработать соответствующую методику обучения русскому языку в национальных регионах, которая бы учитывала особенности родного языка обучающихся и условия его функционирования, и внедрить ее в образовательный процесс школы и вуза. Решению этой задачи посвятила свою профессиональную деятельность Заира Петровна Эльдарова (1925–2022), кандидат педагогических наук, доцент, много лет проработавшая в разных национальных школах и вузах страны.

О жизни и деятельности З.П. Эльдаровой написан ряд статей. Среди них работы, освещающие ее вклад в развитие методики преподавания русского языка в дагестанской школе, роль в развитии методической науки в ДГПУ, а также посвященные чувашским ученым [1–4, с. 337; 5, с. 337; 6, с. 464].

Актуальность нашего исследования определяется необходимостью восполнить пробел и дополнить историю просвещения и педагогической мысли в Чувашии, Дагестане и в целом в стране второй половины XX века. Кроме того, развитие любой науки опирается на достижения предшествующих этапов. Так и изучение наследия методики служит основой для ее осмысления, решения современных проблем образования, выработки и оценки новых подходов к обучению, его методов и средств.

Объектом исследования является развитие методики обучения русскому языку как неродному во второй половине XX века. Предмет исследования – научная и учебно-методическая деятельность Заиры Петровны Эльдаровой.

Целью работы служит анализ вклада З.П. Эльдаровой в методику преподавания русского языка в национальной школе.

Для этого решались задачи: изучить биографию ученого, его научные и учебно-методические труды, обобщить результаты, оценить вклад в методику русского языка.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые осуществлен анализ профессиональной деятельности ученого-методиста З.П. Эльдаровой в контексте развития методики русского языка в национальной школе.

Теоретическая значимость состоит в анализе роли ученого в учебно-научной практике и привлечении материала, позволяющего увидеть, как проходит становление и развитие ученого-методиста национальной школы.

Практическая значимость состоит в возможности использования материалов исследования в вузовском курсе методики преподавания русского языка в школе, при подготовке учебных и методических пособий по истории предмета, справочников и персоналий.

Истоки становления и основные этапы жизни ученого-методиста

Заира Петровна Осипова (впоследствии Эльдарова) родилась 20 октября 1925 г. в городе Цивильске Цивильского уезда Чувашии. Ее отец, Петр Осипович Осипов, окончивший Центральную партийную школу и Совпартшколу, в разные годы занимал партийные должности Тюмерлинского волкома ВКП(б), Чувашского обкома ВКП(б), ответственного редактора Яльчикской районной газеты, директора Цивильской школы и детгородка, с 1950 по 1955 годы – председателя исполнительного комитета Комсомольского районного Совета народных депутатов Чувашии. Был участником Финской кампании и Великой Отечественной войны с 1941 по 1946 годы [7, с. 446; 8]. Мать, Татьяна Павловна Осипова по окончании учительских курсов преподавала в школе, но основное время занималась семьей и воспитанием пятерых детей. Как рассказывала Заира Петровна, они росли в доброжелательной, теплой атмосфере, в доме было много книг, и все непременно читали. Семья часто переезжала, причем отец стремился уехать дальше от столицы республики, стараясь избежать репрессий и уберечь близких. Незадолго до войны семья поселилась в чувашском селе Комсомольское. Вспоминая школьные годы, Заира Петровна с признательностью говорила о своих учителях. Среди них было немало ссыльных из Москвы и Ленинграда, что позволило получить блестящее среднее образование. Учебу в старших классах пришлось совмещать с работой: начала преподавать русский и немецкий языки в школе в соседнем селе, потому что работать было некому. Приходилось нелегко: надо было преодолевать 5 км туда и столько же обратно пешком в любую погоду. Но хлеб, который юный педагог получала за свой труд, был большой подмогой семье.

Окончив Комсомольскую среднюю школу в 1943 году, Заира Осипова осталась в ней работать учителем русского языка и литературы. С 1945 по 1949 год училась на филологическом факультете Чувашского педагогического института. Студенческие годы навсегда остались в памяти. Именно тогда она стала дипломированным специалистом и обрела подруг, товарищей, коллег на всю жизнь. Среди них Людмила Андреевна Лаптева – однокурсница, ставшая впоследствии прекрасным учителем русского языка и литературы, Отличником народного образования, заслуженным учителем Украинской ССР; Геннадий Никандрович Вол-

ков – известный советский и российский учёный-педагог, основатель этнопедагогики, доктор наук, профессор, академик Академии педагогических наук СССР и др.

По окончании вуза в 1949 году Заира Петровна поступила в аспирантуру НИИ методов обучения АПН РСФСР, где в 1953 году защитила диссертацию на тему «Методика изучения склонения русских имен существительных в 5 классе чувашской школы» [9]. Проблема исследования была достаточно актуальной в те годы. На необходимость разработки трудных вопросов русской грамматики для учащихся национальных школ было указано на объединенной научной сессии Отделения литературы и языка АН СССР и АПН РСФСР (1950 г.), в частности, в докладе В.М. Чистякова [10]. Научным руководителем исследования З.П. Эльдаровой был известный лингвист-тюрколог, член-корреспондент АН СССР, академик АПН РСФСР Н.К. Дмитриев, который уделял исключительное внимание своим аспирантам и привлекал их к рецензированию и составлению программ и учебников, подготовке словарей, изучению и обобщению опыта работы учителей русского языка в нерусской школе.

Здесь, в Москве, познакомилась с аспирантом сектора географии Института методов обучения Магомедом Эльдаровым, приехавшим на учебу из Дагестана. М. Эльдаров стал ее мужем, они прошли всю жизнь вместе и воспитали четверых детей.

Первыми студентами З.П. Эльдаровой стали обучающиеся Дагестанского пединститута, где она начала работать сразу после защиты диссертации. Но летом 1956 года семья Эльдаровых переехала в город Ташауз Туркменской ССР. Заира Петровна начала преподавать в Ташаузском пединституте. Одновременно принимала активное участие в работе по линии местного Института усовершенствования учителей, в помощь им писала статьи, проводила семинары, разрабатывала программы. Это был «туркменский» этап в жизни ученого-методиста русского языка в нерусской школе.

Этот этап был полезным с разных сторон. Преподавание в Ташаузском пединституте дало опыт подготовки учителей русского языка для нерусской школы; опыт взаимодействия с учителями туркменской школы; опыт сотрудничества с высокообразованными коллегами, в том числе из числа эвакуированных сюда из европейский части страны в годы Великой Отечественной войны или осевших здесь бывших ссыльных и политзаключенных; опыт преподавания в аудитории с моно– и многонациональным составом студентов, нередко выросших в семьях, по разным причинам оказавшихся в Туркмении. Когда Ташаузский пединститут закрыли, из Средней Азии пришлось уехать и некоторое время поработать в Таганрогском педагогическом институте, где был приобретен опыт работы в небольшом вузе провинциального города.

Затем последовал переезд в город Чебоксары, и с 1960 года З.П. Эльдарова продолжила преподавание русского языка и методики в качестве доцента Чувашского педагогического института им. И.Я. Яковлева – своей альма-матер, где встретилась с некоторыми однокурсниками уже как с коллегами. В «чувашский» период Заира Петровна, помимо основной преподавательской деятельности, вела научную и проводила экспериментальную работу в школе, сотрудничала с учителями республики.

В 1964 году Заира Петровна Эльдарова преподавала на курсах повышения квалификации для учителей русского языка в Венгрии, где приобрела интересный и полезный опыт обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Как вспоминала Заира Петровна, слушатели проявляли большой интерес к курсам, стремились овладеть русским, а помощником в этом нередко выступал чувашский язык, имеющий, как выяснилось, немало сходств с венгерским.

В целом годы хрущевской оттепели запомнились З.П. Эльдаровой хорошим отношением со стороны государства к людям науки и образования. Сообщество ученых-методистов организовывало в разных городах страны-практические конференции, участие в которых поощрялось, было доступным, интересным и полезным [11].

После переезда в 1966 году в Махачкалу начался «дагестанский» этап жизни и деятельности З.П. Эльдаровой. Она стала работать доцентом Дагестанского государственного педагогического института, где преподавала методику обучения русскому языку, современный русский язык, практический курс русского языка на филологическом факультете, факультете начальных классов, разрабатывала и читала спецкурсы, руководила дипломными работами студентов, педагогической практикой в городских и сельских школах республики, а также включилась в работу по составлению учебников русского языка для дагестанской нерусской школы, которые выдержали много изданий и использовались в практике долгое время, пока дагестанская национальная школа с 5 класса не была переведена на единые учебники русского языка для национальных школ РСФСР [1, с. 18].

Основным для З.П. Эльдаровой всегда оставалось обучение студентов и подготовка их к работе в школе, поэтому немало статей посвящено проблемам современного русского языка, методике его преподавания в вузе и школе национального региона. В Дагестанском государственном педагогическом институте (университете) Заира Петровна проработала до выхода на пенсию в 2010 году. Её педагогический стаж составил почти 70 лет. И все эти годы были посвящены национальной школе Советского Союза, а потом России, методике обучения русскому языку. За свой труд Заира Петровна Эльдарова была отмечена знаком «Отличник народного просвещения» (1979), «Отличник образования СССР» (1983), медалью «Ветеран труда» (1984).

Научная и учебно-методическая работа

По вопросам преподавания русского языка З.П. Эльдаровой опубликовано около 100 научных и учебно-методических работ, посвященных актуальным для своего времени проблемам, как то: реализация межпредметных связей, краеведческого подхода, использование технических средств обучения на уроках, внедрение новаторского липецкого опыта в обучающий процесс чувашской школы, повышение грамотности, культуры речи в аспекте развития билингвизма и др. Значительным вкладом в развитие методики стали разработанные З.П. Эльдаровой учебники и учебно-методические пособия для национальных школ. Рассмотрим отдельные труды, отражающие круг интересов ученого-методиста, в связи с выделенными этапами ее деятельности.

В годы преподавания в Ташаузском пединституте З.П. Эльдаровой был написан ряд работ по русскому языку для туркменской школы. На Ташкентской конференции в августе 1956 года было подчеркнуто, что основным в изучении русского языка в национальных школах наряду со словарной работой является изучение грамматики [12]. При этом все вопросы грамматики русского языка должны быть рассмотрены с учетом особенностей грамматического строя родного языка учащихся. В ходе подготовки учебников для туркменской школы З.П. Эльдаровой была разработана методика работы над падежами русских имен существительных – одной из сложных тем для учащихся-туркмен. Трудности в усвоении падежных значений обусловлены их несоответствием в русском и туркменском языках и особенностями склонения русских существительных, а именно: «многообразием падежных окончаний: совпадением окончаний разных падежей и разнообразием окончаний одного и того же падежа в одном типе склонения» [9]. Был проведен сопоставительный анализ падежных систем двух языков и обозначен сознательно-сопоставительный метод обучения языку, предполагающий опору на родной язык учащихся, осознанное восприятие ими грамматических явлений изучаемого языка и способов их применения в речи. Также была разработана система обучения русскому краткому прилагательному. Эти исследования вылились в методические статьи (в подготовке учебников участвовать не пришлось из-за отъезда) для учителей Туркмении [13; 14].

На следующем этапе круг интересов преподавателя и методиста Заиры Петровны Эльдаровой был связан с чувашской национальной школой. Было продолжено сопоставительно-типологическое изучение русского и чувашского языков в методических целях. Анализ показал, какие явления фонетики и морфологии русского языка требуют больше времени, а какие – меньше, в какой последовательности изучать языковой материал, как построить рациональную систему обучения языку. Это исследование стало основой для создания в соавторстве с учителем Г.В. Васильевым учебника для чувашской школы [15], содержание и методический аппарат которого были уже нацелены на развитие речи учащихся. Учебник применялся в школе и переиздавался регулярно с 1963 по 1970 год.

Думается, в поле зрения каждого методиста всегда остаются вопросы обучения орфографии. Как научить грамотному письму школьников – актуальная во все времена проблема. Традиционным видом письменной работы для развития орфографических навыков был и остается диктант. Тексты диктантов для учащихся национальной школы требуют целенаправленного отбора, адаптации с учетом уровня подготовки учащихся, трудностей, определяемых особенностями родного языка, родной культуры. Эти задачи были решены З.П. Эльдаровой при составлении сборника диктантов для национальных школ (1963 г.). Она скрупулезно относилась к подготовке пособия: собирала тексты, вручную проводила их звуко-буквенный, частеречный анализ, статистическую обработку, систематизировала по трудностям, классифицировала и т. д. Сборник включает разные виды диктантов (предупредительный, комментированный, свободный и др.). Практически к каждой теме предлагается занимательный, познавательный и развивающий учебный материал, который служит достижению практических и воспитательных целей обучения русскому языку в нерусской школе [16]. В ходе мониторинга обеспеченности учебными и методическими пособиями, проведенного ДНИИП им. А.А. Тахо-Годи в 2015 году, выяснилось, что некоторые учителя дагестанской сельской школы до сих пор пользуются этим сборником диктантов.

Интерес у З.П. Эльдаровой в то время вызвала такая нетрадиционная форма учебных занятий, как урок-экскурсия. Условия ее внедрения, содержание и формы проведения нашли отражение в статье [17]. Специалисты в области РКИ тогда же отметили, что «материалы данной статьи могут быть полностью использованы в преподавании русского языка студентам-иностранцам» [18, с. 179].

Опыт работы чувашского этапа был обобщен З.П. Эльдаровой в «Очерках по методике преподавания русского языка в чувашской восьмилетней школе» [19]. Основой книги стала экспериментальная работа, проведенная автором совместно с учителями Калайкасинской школы Чувашии. В «Очерках» описаны приемы развития речи, система письменных работ, экскурсии и другие виды обучающей и воспитательной работы. «Книга в свое время высоко была оценена учительством» [5, с. 337].

Следующий этап деятельности Заиры Петровны Эльдаровой связан с Дагестаном.

В 1970–1980 годы важным направлением в ее работе стала подготовка новых учебников для 5, 6, 7 классов дагестанской нерусской школы. По заказу министерств просвещения всех союзных и автономных республик СССР началась разработка учебников русского языка для нерусской школы в соответствии с рекомендациями АПН РСФСР [20]. Цель учебника – овладение школьниками

устной и письменной русской речью. Указанные рекомендации определили технологию создания учебников для 5–7 классов дагестанской школы, их лексическую, грамматическую и тематическую основу, структуру и методический аппарат, оформление, виды упражнений, текстов, рисунков, правил [21, с. 33] Также требовалось усилить воспитательную функцию учебников, включить материалы о родном крае, использовать в качестве обучающих тексты дагестанских авторов. Отметим, что в многоязычном Дагестане было принято решение о подготовке единого учебника для нерусских школ с учетом общих трудностей усвоения русского языка дагестанцами, а не особенностей какого-то конкретного родного языка [1, с. 18].

Научно-методический уровень учебника во многом определял коллектив авторов, в который вошли педагоги и методисты Дагестана, имеющие большой опыт преподавания русского языка в национальной аудитории, знающие принципы лингводидактики и особенности родных языков учащихся [21, с. 34]. Были подготовлены и изданы отдельными книгами учебники русского языка: для 4 класса дагестанской нерусской школы (издавались с 1972 по 1983 год), 5 класса (с 1974 по 1983) и 6 класса (с 1975 по 1984) [22; 23; 24]; методические руководства к этим учебникам [25; 26; 27]; разработки уроков русского языка по всем темам в 4, 5 и 6 классах дагестанской национальной школы [28; 29; 30].

Эльдарова Заира Петровна выступила в учебниках автором разделов «Повторение изученного в IV классе», «Состав слова и словообразование» (4, 5, 6 класс), «Наречие» (6 класс), «Союз» (6 класс), «Синтаксис и пунктуация» (4, 5 класс). Методика, представленная автором, ориентирована на речевое развитие учащихся и строится с опорой на родной язык. Метод перевода на родной язык используется, например, при знакомстве дагестанских учащихся с такими словами, как *водопровод, досыта, навстречу, повозка, решето* и др. Упор делается на развитие всех видов речевой деятельности учащихся на основе применения знаний о языке: система упражнений строится от языковых (пассивных) к предречевым (активным) и речевым (творческим), включая диалогические и монологические и др. На выработку учебно-операционных умений у обучающихся нацелены упражнения на сопоставление, классификацию, обобщение языковых фактов и др.

Нашедшая отражение в учебниках для дагестанской школы система работы отвечает всем современным ей методическим требованиям, опирается на общие принципы научности, наглядности, связи обучения с жизнью и др.; лингвистические принципы системности (выполнение упражнений при изучении и повторении простого и сложного предложения для дальнейшего изучения морфологии на синтаксической основе), концентрического введения лексико-грамматического материала (многократное обращение к уже изученному материалу с постепенным его углублением и расширением) и др. Учебник содержит тексты культуроведческого характера, которые знакомили школьников с русским фольклором [22, с. 43; 23, с. 37; 24, с. 152], служили целям патриотического [23, с. 13, 36; 24, с. 158], трудового [23, с. 10, 11, 38], эстетического [23, с. 14, 65] воспитания. Широко представлены тексты краеведческого характера [22, с. 31, 32; 23, с. 16, 18; 24, с. 27, 114], то есть учитывался «национально-культурный контекст», в котором родился и живет дагестанский учащийся [31, с. 88].

Учебники русского языка для 5, 6, 7 классов решали специальные и общепредметные задачи обучения, по своему лексико-грамматическому содержанию и тематической основе, структуре и аппарату организации усвоения материала отвечали запросам государства, общества и личности. Обучение в дагестанской основной школе осуществлялось по этим учебникам до 1986 года. Они стали средством как обучения русскому языку подрастающего поколения, так и его воспитания в соответствии с господствующей тогда идеологией. «По результатам обучения на основе этих учебников уровень речевого развития и языкового образования учащихся по русскому языку соответствовал нормативным требованиям соответствующей программы, из года в год наблюдалась положительная динамика в развитии русской устной и письменной речи учащихся» [1, с. 19].

В дагестанский период З.П. Эльдарова изучала применение краеведческого подхода на уроках русского языка, считая этот подход необходимым в обучении молодежи. Этому вопросу практической методики посвящены доклады на конференциях и статьи, раскрывающие основные требования к краеведческой работе, ее содержание и формы на уроках и во внеурочной деятельности и подчеркивающие важность в развитии у учащихся интереса и любви к малой родине. Автор полагала, что краеведение является важным средством образования и формой воспитания подрастающего поколения. В помощь учителям был разработан факультативный курс по русской стилистике для средней школы [32; 33; 34].

Как мы писали, основной деятельностью Заиры Петровны Эльдаровой всегда оставалось преподавание в вузе. В поле зрения методиста были вопросы, связанные с формированием грамотной речи студентов. Им адресовано пособие «Образование причастий и деепричастий в современном русском языке», посвященное сложному разделу русской грамматики и нашедшее применение в учебном процессе Даггоспединститута [35]. Носителям дагестанских языков сложно усвоить разницу в значении и употреблении русских глаголов совершенного и несовершенного видов, функции двувидовых глаголов, осознать отсутствие или неупотребительность отдельных глагольных форм и др., поэтому студентами допускаются ошибки: неправильный выбор суффиксов при образовании причастий и деепричастий или образование недопустимых, использование действительных причастий вместо страдательных и др. Пособие служит формированию навыка грамотного образования глагольных форм, что важно для нормированной письменной речи. Развитию навыков правописания суффиксов прилагательных посвящены работы, основой для написания которых стал большой преподавательский опыт [36; 37]. Далее отметим пособие «Упражнения по русской орфоэпии для дагестанской школы» [38], выдержавшее несколько изданий.

Заира Петровна Эльдарова была автором журнала «Русский язык в национальной школе», где опубликованы отдельные ее статьи, являлась участником международных, всесоюзных и всероссийских конференций, проходивших в Москве, Будапеште, Ташкенте, Кишиневе, Чебоксарах, Йошкар-Оле, Махачкале и других городах [39; 40].

Подводя итоги, подчеркнем, что решение современных проблем языкового образования, в том числе обучения русскому языку, невозможно без учета достижений предшествующих периодов. В этих целях были проанализированы научные и учебно-методические работы З.П. Эльдаровой с учетом этапов ее жизни и деятельности, которые были связаны с разными национальными регионами, а значит, и школами страны.

Наше исследование показало, что основным вкладом З.П. Эльдаровой в методику является разработка лингвистических и дидактических основ обучения русскому языку в чувашской и туркменской школе, а далее и в дагестанской, и подготовка учебников русского языка для учащихся этих школ. Для национальной школы Советского Союза второй половины XX века Заира Петровна Эльдарова проделала большую работу в первую очередь как автор базовых учебников.

Анализ трудов З.П. Эльдаровой позволяет говорить о ее вкладе в развитие сознательно-сопоставительного метода обучения русскому языку в нерусской школе. Как следует из них, если в 1950-е годы акцент в обучении делался на сопоставлении родного и изучаемого языков и явления русской грамматики больше рассматривались через призму первого языка, то в дальнейшем целью обучения становится уже осознанное восприятие учащимися грамматических явлений изучаемого языка и использование их в речевой практике, опора же на родной язык служит более глубокому пониманию обоих языков. Этот метод находит отражение в научных и учебно-методических работах ученого, посвященных проблемам обучения орфографии, грамматике, стилистике русского языка в школе и вузе.

Другим вкладом З.П. Эльдаровой в методическую науку служит развитие и реализация краеведческого подхода, проведение лингвокраеведческой работы, внедрение экскурсий как формы занятий со студентами и школьниками и описание соответствующего опыта. В дальнейшем эти виды и формы работы стали широко применяться, они актуальны и сегодня.

Впервые проведенное исследование деятельности Заиры Петровны Эльдаровой, ученого, преподавателя высшей школы, методиста, позволило определить ее весомый вклад в развитие методики русского языка в национальной школе. Выявленные достижения ученого-методиста составляют научную новизну нашей работы. Перспектива дальнейших исследований видится в составлении биобиблиографического словаря, биографических очерков методистов, теоретиков и практиков русского языка в дагестанской школе. Материалы статьи могут найти применение при изучении дисциплин «Теория и методика обучения русскому языку» (бакалавриат), «История языкового образования» (магистратура).

Библиографический список

1. Шурпаева М.И. Из истории разработки учебников и методик русского языка в Дагестане. *Русский язык в дагестанской школе*. 2014; № 1: 11–23.
2. Халидова Р.Ш., Эльдарова Н.М. Из истории методики преподавания русского языка в дагестанской школе. *Наука и образование: состояние, проблемы, перспективы развития*: материалы научной сессии. Махачкала: ДГПУ, 2018: 392–395.
3. Халидова Р.Ш., Эльдарова Н.М. О необходимости изучения в педагогическом вузе истории методики преподавания русского языка. *Наука и образование: состояние, проблемы, перспективы развития:* материалы научной сессии. Махачкала: ДГПУ, 2019: 286–288.
4. Егоров Д.Е. *Ученые-педагоги Чувашии и их вклад в развитие просвещения и педагогической науки*. Чебоксары: Издательство «Чувашия», 1997.
5. Егоров Д.Е. *История чувашской школы и педагогики в событиях и лицах*. Чебоксары, 1998.
6. *Ученые Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. Чебоксары, 2010.
7. Григорьев В.Я. *Энциклопедия Комсомольского района.* Чебоксары, 2009.
8. Они возглавляли район. *Комсомольский район. Чувашская Республика*. Available at: https://old-komsml.cap.ru/sitemap.aspx?id=592323&ysclid=mgbe86bsx059517509
9. Эльдарова З.П. *Методика изучения склонения русских имен существительных в 5 классе чувашской школы.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 1953.
10. Чистяков В.М. *Вопросы методики преподавания русского языка в национальной школе*: доклад. Москва: АПН РСФСР, 1950.
11. Эльдарова З.П. Итоги научно-практической конференции по методике русского языка в нерусской школе. *Русский язык в национальной школе*. 1963; № 3.

12. *Резолюция Межреспубликанской научной конференции работников школ, научных и педагогических учреждений, министерств просвещения Узбекской, Туркменской, Таджикской, Киргизской, Казахской и Азербайджанской ССР по вопросам улучшения преподавания русского языка в национальных школах*. 21–25 августа 1956 г. Ташкент, 1957.
13. Эльдарова З.П. Изучение падежей русских имен существительных в 5 классе туркменской школы. *Русский язык в туркменской школе*: методический сборник. Ташауз: Институт усовершенствования учителей, 1957; № 1: 55–93.
14. Эльдарова З.П. Работа над краткими прилагательными в туркменской школе. *Русский язык в туркменской школе:* методический сборник. Ташауз: Институт усовершенствования учителей, 1958; № 2: 40–88.
15. Эльдарова З.П., Васильев Г.В. *Учебник русского языка для 5–7 классов чувашской школы. Ч. 1. Фонетика и морфология*. Чебоксары: Чувашкнигоиздат, 1963.
16. Эльдарова З.П. *Сборник диктантов для 5–8 классов национальной школы*. Москва: Просвещение, 1966.
17. Эльдарова З.П. Экскурсия как средство развития речи учащихся. *РЯНШ.* 1964; № 5.
18. Лигачева Ю.А., Селиванова Л.В., Стеценко Л.И. К вопросу о методике подготовки учебного материала для проведения экскурсии на подготовительном факультете. *Русский язык для иностранцев*. Москва: Высшая школа, 1971: 178–191.
19. Эльдарова З.П. *Очерки по методике преподавания русского языка в чувашской восьмилетней школе*. Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1966.
20. *Требования к учебникам и другим учебным книгам для восьмилетней и средней школы*. НИИ методов обучения АПН РСФСР. Москва, 1960.
21. Эльдарова Н.М. Ученый-методист. *Русский язык и литература в школе и вузе:* научно-методический сборник. Махачкала: Алеф, 2019; Выпуск VIII: 31–44.
22. *Русский язык. Учебник для 4 класса дагестанской нерусской школы*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1972.
23. *Русский язык. Учебник для 5 класса дагестанской нерусской школы*. Махачкала: Дагучедгиз, 1974.
24. *Русский язык. Учебник для 6 класса дагестанской нерусской школы*. Махачкала: Дагучедгиз, 1975.
25. *Методическое руководство к учебнику «Русский язык» для 4 класса дагестанской национальной школы*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1975.
26. *Методическое руководство к учебнику «Русский язык» для 5 класса дагестанской национальной школы*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1979.
27. *Методическое руководство к учебнику «Русский язык» для 5 класса дагестанской национальной школы*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1980.
28. *Уроки русского языка в 4 классе дагестанской национальной школы*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1981.
29. *Уроки русского языка в 5 классе дагестанской национальной школы*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1985.
30. *Уроки русского языка в 6 классе дагестанской национальной школы*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1985.
31. Шурпаева М.И., Мадиева З.З., Эльдарова Н.М. *Методика обучения русскому языку в начальных классах в условиях национально-русского двуязычия*: монография. Махачкала: Формат, 2019.
32. Жиляков В.И., Эльдарова З.П. *Факультативный курс по русскому языку для средней школы*: пособие для учителей. Махачкала: Дагучпедгиз, 1969.
33. Эльдарова З.П. Использование краеведческого материала на уроках русского языка в нерусской школе. *Материалы научно-практической конференции*. Махачкала, 1972; Выпуск 4: 96–98.
34. Эльдарова З.П. Подготовка студентов-филологов к краеведческой работе в дагестанской нерусской школе. *Материалы научно-практической конференции*. Вып. 8. Махачкала, 1976: 117–120.
35. Эльдарова З.П. *Образование причастий и деепричастий в современном русском языке:* методическое пособие для студентов. Махачкала: Дагучпедгиз, 1974.
36. Эльдарова З.П. Изучение суффиксального способа образования имен прилагательных (из опыта работы). *Известия Дагестанского государственного педагогического университета.* Психолого-педагогические науки. 2009; № 4 (9): 103–106.
37. Эльдарова З.П. Использование словарей на занятиях по практическому курсу русского языка. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета.* Психолого-педагогические науки. 2008; № 3 (4): 109–113.
38. Эльдарова З.П., Эльдарова Н.М. *Упражнения по русской орфоэпии для дагестанской школы*. Махачкала: ДГПУ, 2008.
39. Эльдарова З.П. Межпредметные связи в изучении русского языка в дагестанской школе. *Межпредметные связи в процессе преподавания основ наук в средней школе:* материалы Всесоюзной конференции. Москва: АПН СССР, 1973: 213–218.
40. Эльдарова З.П. Некоторые аспекты работы над текстом на уроке русского языка. *Взаимодействие языков и культур при изучении русского языка как неродного: опыт и перспективы*: материалы Всероссийской конференции. Махачкала: Алеф, 2017: 229–231.

References

1. Shurpaeva M.I. Iz istorii razrabotki uchebnikov i metodik russkogo yazyka v Dagestane. *Russkij yazyk v dagestanskoj shkole*. 2014; № 1: 11-23.
2. Halidova R.Sh., `El'darova N.M. Iz istorii metodiki prepodavaniya russkogo yazyka v dagestanskoj shkole. *Nauka i obrazovanie: sostoyanie, problemy, perspektivy razvitiya*: materialy nauchnoj sessii. Mahachkala: DGPU, 2018: 392-395.
3. Halidova R.Sh., `El'darova N.M. O neobhodimosti izucheniya v pedagogicheskom vuze istorii metodiki prepodavaniya russkogo yazyka. *Nauka i obrazovanie: sostoyanie, problemy, perspektivy razvitiya:* materialy nauchnoj sessii. Mahachkala: DGPU, 2019: 286-288.
4. Egorov D.E. *Uchenye-pedagogi Chuvashii i ih vklad v razvitie prosvescheniya i pedagogicheskoj nauki*. Cheboksary: Izdatel'stvo «Chuvashiya», 1997.
5. Egorov D.E. *Istoriya chuvashskoj shkoly i pedagogiki v sobytiyah i licah*. Cheboksary, 1998.
6. *Uchenye Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*. Cheboksary, 2010.
7. Grigor'ev V.Ya. *`Enciklopediya Komsomol'skogo rajona*. Cheboksary, 2009.
8. Oni vozglavlyali rajon. *Komsomol'skij rajon. Chuvashskaya Respublika*. Available at: https://old-komsml.cap.ru/sitemap.aspx?id=592323&ysclid=mgbe86bsx059517509
9. `El'darova Z.P. *Metodika izucheniya skloneniya russkih imen suschestvitel'nyh v 5 klasse chuvashskoj shkoly.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1953.
10. Chistyakov V.M. *Voprosy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka v nacional'noj shkole*: doklad. Moskva: APN RSFSR, 1950.
11. `El'darova Z.P. Itogi nauchno-prakticheskoj konferencii po metodike russkogo yazyka v nerusskoj shkole. *Russkij yazyk v nacional'noj shkole*. 1963; № 3.
12. *Rezolyuciya Mezhrespublikanskoj nauchnoj konferencii rabotnikov shkol, nauchnyh i pedagogicheskih uchrezhdenij, ministerstv prosvescheniya Uzbekskoj, Turkmenskoj, Tadzhikskoj, Kirgizskoj, Kazahskoj i Azerbajdzhanskoj SSR po voprosam uluchsheniya prepodavaniya russkogo yazyka v nacional'nyh shkolah*. 21-25 avgusta 1956 g. Tashkent, 1957.
13. `El'darova Z.P. Izuchenie padezhej russkih imen suschestvitel'nyh v 5 klasse turkmenskoj shkoly. *Russkij yazyk v turkmenskoj shkole*: metodicheskij sbornik. Tashauz: Institut usovershenstvovaniya uchitelej, 1957; № 1: 55-93.
14. `El'darova Z.P. Rabota nad kratkimi prilagatel'nymi v turkmenskoj shkole. *Russkij yazyk v turkmenskoj shkole:* metodicheskij sbornik. Tashauz: Institut usovershenstvovaniya uchitelej, 1958; № 2: 40-88.
15. `El'darova Z.P., Vasil'ev G.V. *Uchebnik russkogo yazyka dlya 5-7 klassov chuvashskoj shkoly. Ch. 1. Fonetika i morfologiya*. Cheboksary: Chuvashknigoizdat, 1963.
16. `El'darova Z.P. *Sbornik diktantov dlya 5-8 klassov nacional'noj shkoly*. Moskva: Prosveschenie, 1966.
17. `El'darova Z.P. `Ekskursiya kak sredstvo razvitiya rechi uchaschihsya. *RYaNSh.* 1964; № 5.
18. Ligacheva Yu.A., Selivanova L.V., Stecenko L.I. K voprosu o metodike podgotovki uchebnogo materiala dlya provedeniya `ekskursii na podgotovitel'nom fakul'tete. *Russkij yazyk dlya inostrancev*. Moskva: Vysshaya shkola, 1971: 178-191.
19. `El'darova Z.P. *Ocherki po metodike prepodavaniya russkogo yazyka v chuvashskoj vos'miletnej shkole*. Cheboksary: Chuvashskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1966.
20. *Trebovaniya k uchebnikam i drugim uchebnym knigam dlya vos'miletnej i srednej shkoly*. NII metodov obucheniya APN RSFSR. Moskva, 1960.
21. `El'darova N.M. Uchenyj-metodist. *Russkij yazyk i literatura v shkole i vuze:* nauchno-metodicheskij sbornik. Mahachkala: Alef, 2019; Vypusk VIII: 31-44.
22. *Russkij yazyk. Uchebnik dlya 4 klassa dagestanskoj nerusskoj shkoly*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1972.
23. *Russkij yazyk. Uchebnik dlya 5 klassa dagestanskoj nerusskoj shkoly*. Mahachkala: Daguchedgiz, 1974.
24. *Russkij yazyk. Uchebnik dlya 6 klassa dagestanskoj nerusskoj shkoly*. Mahachkala: Daguchedgiz, 1975.
25. *Metodicheskoe rukovodstvo k uchebniku «Russkij yazyk» dlya 4 klassa dagestanskoj nacional'noj shkoly*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1975.
26. *Metodicheskoe rukovodstvo k uchebniku «Russkij yazyk» dlya 5 klassa dagestanskoj nacional'noj shkoly*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1979.
27. *Metodicheskoe rukovodstvo k uchebniku «Russkij yazyk» dlya 5 klassa dagestanskoj nacional'noj shkoly*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1980.
28. *Uroki russkogo yazyka v 4 klasse dagestanskoj nacional'noj shkoly*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1981.
29. *Uroki russkogo yazyka v 5 klasse dagestanskoj nacional'noj shkoly*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1985.
30. *Uroki russkogo yazyka v 6 klasse dagestanskoj nacional'noj shkoly*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1985.
31. Shurpaeva M.I., Madieva Z.Z., `El'darova N.M. *Metodika obucheniya russkomu yazyku v nachal'nyh klassah v usloviyah nacional'no-russkogo dvuyazychiya*: monografiya. Mahachkala: Format, 2019.
32. Zhilyakov V.I., `El'darova Z.P. *Fakul'tativnyj kurs po russkomu yazyku dlya srednej shkoly*: posobie dlya uchitelej. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1969.
33. `El'darova 3.P. Ispol'zovanie kraevedcheskogo materiala na urokah russkogo yazyka v nerusskoj shkole. *Materialy nauchno-prakticheskoj konferencii*. Mahachkala, 1972; Vypusk 4: 96-98.
34. `El'darova Z.P. Podgotovka studentov-filologov k kraevedcheskoj rabote v dagestanskoj nerusskoj shkole. *Materialy nauchno-prakticheskoj konferencii*. Vyp. 8. Mahachkala, 1976: 117-120.
35. `El'darova Z.P. *Obrazovanie prichastij i deeprichastij v sovremennom russkom yazyke:* metodicheskoe posobie dlya studentov. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1974.

36. `El'darova Z.P. Izuchenie suffiksal'nogo sposoba obrazovaniya imen prilagatel'nyh (iz opyta raboty). *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2009; № 4 (9): 103-106.
37. `El'darova Z.P. Ispol'zovanie slovarej na zanyatiyah po prakticheskomu kursu russkogo yazyka. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2008; № 3 (4): 109-113.
38. `El'darova Z.P., `El'darova N.M. *Uprazhneniya po russkoj orfo`epii dlya dagestanskoj shkoly*. Mahachkala: DGPU, 2008.
39. `El'darova Z.P. Mezhpredmetnye svyazi v izuchenii russkogo yazyka v dagestanskoj shkole. *Mezhpredmetnye svyazi v processe prepodavaniya osnov nauk v srednej shkole:* materialy Vsesoyuznoj konferencii. Moskva: APN SSSR, 1973: 213-218.
40. `El'darova Z.P. Nekotorye aspekty raboty nad tekstom na uroke russkogo yazyka. *Vzaimodejstvie yazykov i kul'tur pri izuchenii russkogo yazyka kak nerodnogo: opyt i perspektivy*: materialy Vserossijskoj konferencii. Mahachkala: Alef, 2017: 229-231.

Статья поступила в редакцию 16.10.25

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-187-189

***Maletina O.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: o.maletina@volsu.ru*
***Tsybaneva V.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: valentinatsybaneva@yandex.ru*

A PERSONALIZED APPROACH TO PREPARATION FOR ENGLISH LANGUAGE OLYMPIADS. The article reflects on and structures the author's experience in organizing Olympiad training in the context of the project-based educational environment of the GeniUM shifts at the Volna camp in Dubovka using personification, since modern education is focused on the development of personality and the formation of personal qualities for solving non-standard problems and adapting to the implementation of complex linguistic tasks. The features of the GeniUM educational shifts in preparation for the Olympiads are considered, assignments for the final round of the All-Russian Olympiad are analyzed, and a set of methods for personalizing learning in developing oral communication skills is described. The developed recommendations enhance the effectiveness of the educational process and create the conditions for participants to achieve a competitive advantage.

Key words: **personalized approach, All-Russian Olympiad, gifted children, educational shift, role-playing game**

***О.А. Малетина**, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: o.maletina@volsu.ru*
***В.А. Цыбанева**, канд. пед. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: valentinatsybaneva@yandex.ru*

ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ К ОЛИМПИАДАМ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена рефлексии и структурированию авторского опыта по организации олимпиадной подготовки в условиях проектной образовательной среды смен «ГениУМ» в лагере «Волна» в г. Дубовка с использованием персонификации, поскольку современное обучение ориентировано на развитие личности и формирование личностных качеств для решения нестандартных задачи и адаптации к выполнению сложных лингвистических заданий. Были рассмотрены особенности образовательных смен «ГениУМ» при подготовке к олимпиадам, дан анализ заданий заключительного этапа Всероссийской олимпиады, охарактеризован комплекс приемов персонификации обучения при формировании навыков устной речи. Разработанные рекомендации обусловливают повышение эффективности учебного процесса и создают предпосылки для достижения конкурентного преимущества его участниками.

Ключевые слова: **персонифицированный подход, Всероссийская олимпиада, одаренные дети, образовательная смена, ролевая игра**

В реалиях современной экономики государственная реализация системы поддержки одаренных детей выступает в качестве стратегического элемента формирования кадрового резерва, характеризующегося креативностью и способностью к нестандартным интеллектуальным решениям. Закон «Об образовании» позволяет победителям олимпиад поступать в университеты на особых условиях, стимулируя интерес школьников к таким интеллектуальным соревнованиям [1]. Однако для успешного выполнения олимпиадных заданий недостаточно знаний в рамках школьной программы, что создает потребность в углубленном изучении соответствующих предметов. Учитель английского языка в школе не имеет возможности осуществлять дополнительную подготовку олимпиадников в связи с недостаточным количеством часов, поэтому особую актуальность приобретают образовательные смены в лагере. Волгоградский государственный университет реализует программу «ГениУМ» с 2019 года с целью подготовки к региональному и заключительному этапам Всероссийской олимпиады по английскому языку.

В данной статье осуществляется рефлексия и структурирование авторского опыта по организации олимпиадной подготовки в условиях проектной образовательной среды смен «ГениУМ» в лагере «Волна» в г. Дубовка с использованием персонификации, поскольку современное обучение ориентировано на развитие личности и формирование личностных качеств для решения нестандартных задачи и адаптации к выполнению сложных лингвистических заданий.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что персонифицированный подход при подготовке к Всероссийской олимпиаде по английскому языку, ориентированный на внедрение инновационных приемов, способствующих саморазвитию, самоизменению, самореализации и самооценке своих результатов у одаренных детей, до сих пор не рассматривался в контексте применения в образовательных сменах, что являлось большим недостатком при формировании личностных качеств для решения нестандартных задач и адаптации к выполнению сложных лингвистических заданий.

Целью нашего исследования является описание успешных инновационных приемов персонифицированного подхода в подготовке к Всероссийской олимпиаде по английскому языку в образовательной смене «ГениУМ».

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

1. Выявить и охарактеризовать ключевые особенности организации учебного процесса в рамках профильных смен «ГениУМ» для эффективной олимпиадной подготовки.

2. Проанализировать олимпиадные задания заключительного этапа Всероссийской олимпиады по английскому языку.

3. Описать приемы персонифицированного подхода при подготовке к аспекту «Говорение (Speaking)» заключительного этапа Всероссийской олимпиады по английскому языку.

4. Разработать комплекс методических рекомендаций по имплементации персонифицированного подхода в подготовке к конкурсному испытанию «Говорение (Speaking)» заключительного этапа Всероссийской олимпиады по английскому языку.

Научная новизна заключается в том, что впервые описано использование персонифицированного подхода при подготовке к заключительному и региональному этапам Всероссийской олимпиады в образовательных лагерных сменах.

Теоретической базой послужили работы российских ученых по персонифицированному подходу в обучении иностранным языкам (Болычевой Е.В. (2010), Галкиной Т.Э. (2011), Есауловой М.Б. (2012), Балтаевой В.Т. (2014), Каргиной З.А. (2015), Ярославовой Е.Н. (2015)), способствующему развитию личностного потенциала обучающихся при освоении иностранного языка.

Данное исследование опиралось на следующие методы: критический анализ методических и лингводидактических научных источников, рассматривающих персонифицированный подход в обучении иностранным языкам, тестирование одаренных детей, наблюдение.

Теоретическая значимость заключается в разработке рекомендаций по внедрению персонифицированного подхода при обучении говорению.

Практическая значимость исследования состоит в описании успешных приемов персонифицированного подхода при подготовке к олимпиадам, разработке рекомендаций по внедрению данного подхода при обучении говорению. Предложенные рекомендации помогут школьным учителям повысить качество подготовки одаренных детей к олимпиадам муниципального и регионального уровней.

Персонифицированное обучение направлено на уход от традиционных форм обучения и ориентировано на адаптацию образовательного процесса под индивидуальные потребности обучающегося с использованием цифровых технологий. Персонифицированный подход сосредоточен на формировании персонализированного содержания учебных материалов с привлечением искусственного интеллекта, на личностно ориентированной персонализации обучения [2].

Таким образом, персонифицированный подход включает деятельность, направленную на развитие инициативы, повышение мотивации и интереса к изучаемому материалу. Личностная ориентированность персонифицированного подхода способствует смене ориентира у обучающихся от пассивного получения знаний к формированию обучения на базе собственных интересов [3].

Мы рассматриваем персонифицированный подход в широком смысле: развитие личностных особенностей обучающихся в процессе образования, но и принимаем во внимание использование цифровых технологий. Таким образом, персонифицированный подход учитывает цифровое содержание (цифровые технологии) и развитие личностных качеств при взаимодействии учителя и обучающегося (Ушинский К.Д., Выготский Л.С., Рубинштейн С.Л.) [4; 5].

Итак, в современных реалиях образовательные смены в лагерях пользуются большим спросом у обучающихся, так как наряду с повышением уровня знаний есть и возможность качественно отдохнуть. С декабря 2019 года Волгоградским государственным университетом на базе оздоровительного учреждения «Зеленая волна» (г. Дубовка) реализуется специализированный образовательный проект: профильная смена «ГениУМ». Ключевой задачей проекта является целенаправленное обучение победителей и призеров муниципального этапа Всероссийской олимпиады по английскому языку. Педагогический процесс осуществляется в рамках интенсивной образовательной программы, организованной по принципу полного учебного дня, что обеспечивает условия для глубокого погружения в предметную область [6].

В рамках образовательной программы профильной смены «ГениУМ» преподаватели кафедры иноязычной коммуникации и лингводидактики Волгоградского государственного университета осуществляют детальный анализ формата олимпиадных заданий и стратегий их выполнения. Данная деятельность направлена на развитие у обучающихся метапредметных компетенций, критического мышления, а также навыков самоконтроля и самоорганизации. Программа смены рассчитана на пятидневный период (исключая дни заезда и отъезда) и включает ежедневные учебные занятия с10.00 до 13.00, что эквивалентно четырем академическим часам по 45 минут. В рамках вводного модуля программы доценты профильной кафедры осуществляют ознакомление участников с регламентом, особенностями структуры и оценивания олимпиадных заданий. Региональный и заключительный этапы Всероссийской олимпиады по английскому включают следующие задания: понимание устной речи (Listening); понимание письменной речи (Reading); лексико-грамматический тест (Use of English); письменная речь (Writing); устная речь (Speaking) [7].

Конкурс «Понимание устной речи (Listening)» включает задания на выбор правильного ответа (верно/ложно; A/B/C), интегрированное аудирование и чтение (ответьте на вопросы, выбрав вариант A, если идея выражена в обоих материалах, вариант B, если её можно найти только в тексте для чтения, вариант C, если её можно найти только в аудиозаписи, и вариант D, если ни один из материалов не выражает идею). Конкурс «Лексико-грамматический тест (Use of English)» состоит из заданий на заполнение пропусков (filling the gaps), множественный выбор (multiple choice), словообразование (word-building), редактирование (correcting mistakes), решение кроссворда (crossword solving), трансформацию (transformation), на подбор слова в контексте (putting one word in different contexts). Выполнение этого конкурса, состоящего из различных лексико-грамматических заданий, ограничено 45 минутами. Конкурс «Понимание письменной речи (Reading)» содержит задания, где требуется дать правильный ответ в зависимости от инструкции по выполнению: 1. В некоторых абзацах пропущено слово. Эти слова в ДРУГОЙ СЛОВОФОРМЕ перечислены ниже. 2. Являются ли утверждения верными, ложными или не указаны? Если утверждение верно, обведите кружком A в листе ответов. Если оно неверно, обведите кружком B в листе ответов. Если оно не указано, обведите кружком C в листе ответов. 3. Для ответов выберите один вариант ответа A, B, C или D, который лучше всего подходит к тексту). На конкурс «Понимание устной и письменной речи» отводится 1 час 15 минут. Конкурс «Письменная речь» также выполняется в письменной форме в течение часа и направлен на проверку сформированности навыков письменной речи продвинутого уровня (Write a report, article, story) [7].

Конкурс «Устной речи (Speaking)» проводится в отдельный день и ориентирован на проверку успешного взаимодействия в парах. Тематика заданий конкурса «Устной речи (Speaking)» за период 2014–2024 представлена следующими аспектами: Олимпийские игры – это не только спорт (The Olympic Games are not only about sport); Города-сокровища русской цивилизации (Санкт-Петербург, Казань) (Cities-treasures of Russian civilization (St.Petersburg, Kazan)); За кулисами (Вы хотите предложить свой любимый фильм на английском языке: «Алиса в стране чудес», «Король говорит!») (Beyond the Trailer (You want to propose your favorite English film:'Alice in Wonderland','The King's Speech')); Это наш мир, и его будущее в наших руках (Ваша задача – подготовить презентацию об одной организации: ЮНИСЕФ, ГРИНПИС) (It's our World and its Future is in our Hands (Your task is to make a presentation about one organization: UNICEF, GREENPEACE)); Сокровища национального наследия (Оружейная палата и Алмазный фонд, Москва; Русский музей, Санкт-Петербург) (National Heritage Treasures (The Armoury and Diamond Fund, Moscow; The Russian Museum, St.Petersburg)); Парки отдыха России (Культурно-этнографический центр «Моя Россия», Сочи; Этнопарк «НОМАД», Хотьково, Московская область) (Recreation parks of Russia (Culture Ethnographic Center My Russia, Sochi; Ethnic park NOMAD, Khotkovo, Moscow region)); Удивительный мир умных роботов (Amazing World of Intelligent & Smart Robots); Великие археологические находки (Great Archeological Findings) [7].

Следует отметить, что задания варьируются: доклад/сообщение, озвучка видеоролика (трейлер к фильму, экскурсия по музею). Озвучка видеоролика предполагает создание устного текста за ограниченный период времени (15 минут), затем выступление 3–4 минуты, ответы на вопросы 2–3 минуты.

Для успешной подготовки одаренных детей в нашей образовательной смене «ГениУМ» мы используем интерактивные приемы обучения в качестве внедрения персонифицированного подхода. Особенную ценность интерактивных приемов обучения представляет диалоговая форма познавательной активности взаимодействия участников. При подготовке конкурса «Устной речи (Speaking)» вовлечение в ролевые игры, когда участники выступают в качестве экскурсоводов по музею, защитников определенного проекта, способствует тренировке не только спонтанной английской речи, но и отработке навыков общения с незнакомым участником, когда необходимо задать вопросы по услышанному фрагменту.

По заданию конкурса на тему «Великие археологические находки (Great Archeological Findings)» двум участникам предлагаются роли экскурсовода и туриста: Вам предстоит представить своим одноклассникам видеоэкскурсию по одному из самых известных объектов Всемирного наследия. СТУДЕНТ 1: Стоунхендж, в качестве гида. Ваша задача – вдохновить их принять участие в археологических раскопках в качестве волонтёров. (You are to present a video tour of one of the most famous World Heritage Sites, **Set 1 STUDENT 1:** ***Stonehenge*** as a guide to your fellow students. Your task is to encourage them to participate as volunteers in an archeological excavation project.) [7].

Таким образом, ролевая игра, представляющая диалоговую форму познавательной активности, помогает смоделировать ситуацию заключительного этапа Всероссийской олимпиады по английскому языку, когда участникам необходимо выступить в роли экскурсовода и туриста, а затем поменяться ролями. Такое взаимодействие в непринужденной обстановке с выбором партнера по ролевой игре помогает подготовиться к выступлению непосредственно на самой олимпиаде, повысить стрессоустойчивость, преодолеть внутренние барьеры для успешной коммуникации. Прежде чем перейти к распределению ролей в группах из двух участников, мы предлагаем сначала попробовать всем выступить в роли экскурсовода, а аудитория играет роль туристов, которые задают вопросы. Такой подход помогает школьникам объединить усилия в группах и проработать текстовую информацию с целью представления в формате экскурсии. Каждый участник выходит к доске и представляет свою экскурсию в соответствии со временем ролика, затем задаются вопросы. Студент, играющий роль экскурсовода, может потренироваться и максимально отработать навык ответа на неожиданные вопросы, поскольку все по-разному воспринимают информацию, и не все студенты внимательно слушают, поэтому в вопросах возможно пересечение информации с речью экскурсовода.

Итак, моделирование ситуации взаимодействия в музее или на экскурсии по городу, паркам способствует преодолению коммуникативных проблем, возникающих по причине неуверенности или стеснительности, поскольку у обучающегося есть возможность послушать ответы других участников, попробовать задать вопросы. Таким образом, персонифицированный подход при тренировке конкурса «Устной речи (Speaking)» позволяет преодолеть языковой барьер и психологический дискомфорт коммуникации, готовит школьников к неожиданным ситуативным вопросам, учит правильно реагировать.

В результате использования персонифицированного подхода в период с 2019 по 2025 годы нами были разработаны следующие рекомендации по подготовке к конкурсу «Устной речи (Speaking)» в ежегодной образовательной смене:

– перед озвучкой ролика олимпиадного задания необходимо отработать озвучивание любого текста с видеофрагментом: текст для озвучивания дается на английском языке, школьнику необходимо пересказать информацию из предлагаемого текста в соответствии со временем ролика; затем задание усложняется и дается другой видеоролик с текстом на русском языке.

– при тренировке озвучки учебных видеороликов время на подготовку не ограничивается.

Подготовительный период до моделирования ролевой игры является важным этапом на пути к успешному выполнению заданий конкурса «Устной речи (Speaking)», поскольку индивидуальная и групповая работа психологически постепенно готовят школьников к трудным заданиям.

После подготовительного этапа рекомендуется переходить к ролевой игре, где у каждого участника сначала роль экскурсовода, а группа остальных школьников берет на себя роль туристов, после этого можно переходить к работе в парах.

Ролевая игра как интерактивный прием персонифицированного подхода позволяет закрепить у школьников ситуацию успеха, стимулирует интеллектуальную и познавательную деятельность, способствует повышению мотивации и стрессоустойчивости при подготовке к олимпиадам, а также помогает в формировании самооценки своих результатов. Школьники, проигрывая один и тот же сценарий ролевой игры, формируют определенные навыки взаимодействия, учатся справляться с неожиданными трудностями при ответе на вопросы.

Таким образом, организация работы в образовательной смене по подготовке к Всероссийской олимпиаде по английскому языку с опорой на персонифицированный подход позволяет повысить качество обучения и готовности школьников к выполнению сложных заданий, что способствует приближению к победе на подобных состязаниях.

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 подготовкой к Всероссийской олимпиаде по английскому языку. Работа может представлять интерес для школьных учителей в рамках повышения качества подготовки одаренных детей к олимпиадам муниципального и регионального уровней.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Статья 71. Особые права при приеме на обучение по программам бакалавриата и программам специалитета. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/46a162e9a1bb082c0b7a1643927c9a344c20a2ec/
2. Есаулова М.Б. Развитие высшего профессионально-педагогического образования: аспект персонификации. *Человек и образование*. 2012; № 4 (33): 25–30.
3. Ярославова Е.Н. Построение личного образовательного пространства как средство саморазвития будущих профессионалов в иноязычном образовании. *Вестник ЮУрГУ.* Серия: Образование. Педагогические науки. 2015; Т. 7, № 2: 66–73.
4. Балтаева В.Т. Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов на основе персонифицированной модели обучения в медицинском вузе. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2014; № 1: 114–115.
5. Каргина З.А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований. *Наука и образование: современные тренды*. 2015:172–187.
6. Малетина О.А., Янина В.В. Образовательные смены по подготовке школьников к Всероссийской олимпиаде по английскому языку. *Сибирский учитель*. 2024; № 2 (153): 57–62.
7. *Всероссийская олимпиада в Москве*. Available at: https://vos.olimpiada.ru/

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ. Stat'ya 71. Osobye prava pri prieme na obuchenie po programmam bakalavriata i programmam specialiteta. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/46a162e9a1bb082c0b7a1643927c9a344c20a2ec/
2. Esaulova M.B. Razvitie vysshego professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: aspekt personifikacii. *Chelovek i obrazovanie*. 2012; № 4 (33): 25-30.
3. Yaroslavova E.N. Postroenie lichnogo obrazovatel'nogo prostranstva kak sredstvo samorazvitiya buduschih professionalov v inoyazychnom obrazovanii. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2015; T. 7, № 2: 66-73.
4. Baltaeva V.T. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii inostrannyh studentov na osnove personificirovannoj modeli obucheniya v medicinskom vuze. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2014; № 1: 114-115.
5. Kargina Z.A. Individualizaciya, personalizaciya, personifikaciya – veduschie trendy razvitiya obrazovaniya v XXI veke: obzor sovremennyh nauchnyh issledovanij. *Nauka i obrazovanie: sovremennye trendy*. 2015:172-187.
6. Maletina O.A., Yanina V.V. Obrazovatel'nye smeny po podgotovke shkol'nikov k Vserossijskoj olimpiade po anglijskomu yazyku. *Sibirskij uchitel'*. 2024; № 2 (153): 57-62.
7. *Vserossijskaya olimpiada v Moskve*. Available at: https://vos.olimpiada.ru/

Статья поступила в редакцию 19.10.25

УДК 37.015 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-189-192

Mezinova G.N., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Social Work, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: mezinoff-sergei@yandex.ru*
Vakhrusheva E.Yu., *Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Social Work, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: ktyf1555@yandex.ru*
Bashaeva S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: oziyeva84@list.ru*

INTERPROFESSIONAL COLLABORATION BETWEEN AN EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST AND A SOCIAL EDUCATION TEACHER. The article explores interprofessional collaboration between an educational psychologist and a social education teacher as a prerequisite for comprehensive psychological and pedagogical support for students. Based on a theoretical, methodological, and normative analysis, the article describes the functional characteristics of these specialists, coordination mechanisms (psychological and pedagogical consultation, routing to the PMPK), distribution of responsibilities, and methods of information exchange. The article substantiates the organizational and pedagogical conditions for achieving results: local regulations, the "identification – decision – implementation – monitoring – adjustment" cycle, personal data protection, family participation, and interdepartmental coordination. Functional complementarity is demonstrated: diagnosis, correction, counseling, and education with an educational psychologist; Social and pedagogical diagnostics, advocacy support, and the organization of assistance measures by a social educator. The practical significance lies in the design of an individual educational pathway and the prevention of school maladjustment.

Key words: **interprofessional collaboration, educational psychologist, social educator, psychological and pedagogical support, individual educational pathway**

Г.Н. Мезинова, *канд. филос. наук, доц., Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: mezinoff-sergei@yandex.ru*
Е.Ю. Вахрушева, *канд. филос. наук, доц., Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: ktyf1555@yandex.ru*
С.А. Башаева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: oziyeva84@list.ru*

МЕЖПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА И СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Статья раскрывает межпрофессиональное взаимодействие педагога-психолога и социального педагога как условие целостного психолого-педагогического сопровождения обучающихся. На основе теоретико-методологического и нормативного анализа описаны функциональные особенности специалистов, механизмы координации (психолого-педагогический консилиум, маршрутизация к психолого-медико-педагогической комиссии), распределение ответственности и способы информационного обмена. Обосновываются организационно-педагогические условия результативности: локальные акты, регламент цикла «выявление – решение – реализация – мониторинг – корректировка», защита персональных данных, участие семьи, межведомственная координация. Показана функциональная комплементарность: диагностика, коррекция, консультирование и просвещение у педагога-психолога; социально-педагогическая диагностика, правозащитная поддержка, организация мер помощи у социального педагога. Практическая значимость состоит в проектировании индивидуального образовательного маршрута и профилактике школьной дезадаптации.

Ключевые слова: **межпрофессиональное взаимодействие, педагог-психолог, социальный педагог, психолого-педагогическое сопровождение, индивидуальный образовательный маршрут**

Актуальность исследования обусловлена ростом значимости межпрофессионального взаимодействия специалистов образования в условиях внедрения комплексного сопровождения обучающихся, усложнения социально-педагогических задач школы и повышенных требований к обеспечению психологической безопасности и социальной защищённости детей.

Цель исследования – раскрыть теоретические основания, функциональную специфику и организационно-педагогические условия эффективного взаимодействия педагога-психолога и социального педагога как фактора целостного психолого-педагогического сопровождения и успешной социализации обучающихся.

Задачи исследования:

– проанализировать теоретические подходы к понятию, содержанию и структуре межпрофессионального взаимодействия в системе образования;

– определить функциональную специфику деятельности педагога-психолога и социального педагога и выявить зоны их профессионального пересечения;

– обосновать организационно-педагогические условия, обеспечивающие результативность совместной деятельности указанных специалистов в образовательной организации.

Научная новизна исследования состоит в теоретическом обосновании интегрированной модели межпрофессионального взаимодействия педагога-психолога и социального педагога, включающей: уточнение их функциональной комплементарности; систематизацию организационно-педагогических условий; описание механизмов координации действий в системе психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении сущности, структуры и понятийного аппарата межпрофессионального взаимодействия педагога-психолога и социального педагога, а также в расширении методологической базы для проектирования модели сопровождения в образовательной среде.

Практическая значимость исследования выражается в возможности использования полученных выводов и предложенных организационно-педагогических условий при разработке локальных нормативных актов и регламентов, организации работы психолого-педагогического консилиума, планировании взаимодействия с семьёй и социальными службами, а также в повышении эффективности совместной деятельности педагога-психолога и социального педагога в образовательных организациях.

Функциональные особенности деятельности педагога-психолога и социального педагога проявляются в различной направленности их профессионального внимания, в инструментарии диагностики и сопровождения, в нормативной закреплённости полномочий, а также в способах включения в межведомственные и внутришкольные формы координации. Педагог-психолог сосредоточен на внутреннем мире обучающегося, закономерностях психического развития и условиях формирования образовательной мотивации; социальный педагог – на социально-правовых аспектах жизнедеятельности ребёнка, его микросреде и факторах социальной адаптации. При этом оба специалиста действуют в едином поле психолого-педагогического сопровождения, определённом законодательством об образовании и отраслевыми концептуальными документами, где помощь обучающимся оказывается при затруднениях в освоении программ, развитии и социальной адаптации и строится на принципах доступности, согласия законных представителей и межпрофессионального взаимодействия. Нормативной опорой служит федеральная правовая норма о психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, прямо указывающая на участие психологов и педагогов-психологов образовательных организаций и на необходимость письменного согласия родителей в ряде случаев, что определяет, как границы ответственности, так и требования к фиксации действий и ведению документации специалистами службы сопровождения.

Содержательно деятельность педагога-психолога включает взаимодополняющие блоки: психолого-педагогическое просвещение участников образовательных отношений; профилактика рисков дезадаптации и нарушений поведения; консультирование обучающихся, родителей и педагогов; психодиагностика возрастных и индивидуально-личностных особенностей; коррекционно-развивающая работа, направленная на преодоление трудностей обучения, поведения и общения; экспертно-аналитическое участие в проектировании образовательной среды и индивидуализации обучения. Такая структура закреплена в профессиональных материалах и методических описаниях деятельности школьного психолога и согласуется с профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», где определены трудовые функции, требования к знаниям и умениям, а также сферы взаимодействия с коллективом. Эта нормативная рамка предписывает применять результаты диагностики для построения программ сопровождения, соблюдая этические требования и режим конфиденциальности, а также обеспечивать обратную связь педагогам по условиям, влияющим на учебную успешность и психологическое благополучие обучающихся [1, с. 37].

Социальный педагог, в свою очередь, ориентирован на социально-педагогическую диагностику микросреды ребёнка, выявление факторов школьной, семейной и уличной среды, затрудняющих освоение программ, и на организацию комплексной помощи. Ключевыми для него являются функции посредничества между семьёй, школой и внешними субъектами системы профилактики, защиты прав и социальной поддержки: органами опеки и попечительства, комиссиями по делам несовершеннолетних и защите их прав, подразделениями по делам несовершеннолетних, центрами социальной помощи семье и детям. Деятельность социального педагога детально описана в квалификационных характеристиках должностей работников образования (единый квалификационный справочник), где фиксируются обязанности по изучению условий жизни, выявлению интересов и потребностей, предупреждению конфликтов, ведению индивидуальной профилактической работы и обеспечению социальной защиты обучающихся. Эта характеристика задаёт практическую логику работы: от первичного изучения микросреды и составления социального «портрета» семьи до выбора адресных мер поддержки, координации межведомственных контактов и контроля над исполнением.

Особое место занимает межведомственное взаимодействие по линии профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Закон об основах системы профилактики закрепляет состав субъектов этой деятельности, перечень мер и порядок межведомственных связей, что обязывает социального педагога владеть регламентами обмена информацией и алгоритмами маршрутизации ребёнка и семьи к соответствующим службам. Практически это выражается в подготовке материалов в комиссии по делам несовершеннолетних, участии в заседаниях и реализации индивидуальных программ профилактики, согласованных между школой и внешними организациями. Такая связка обеспечивает правовую устойчивость принимаемых решений и снижает риск случайных или избыточных вмешательств, поскольку каждое действие опирается на компетенцию соответствующего субъекта профилактики и происходит в пределах установленных законом полномочий [2, с. 136].

Институциональными площадками для согласования действий внутри школы выступают психолого-педагогический консилиум и взаимодействие с психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК). Консилиум обеспечивает командное обсуждение индивидуальных образовательных потребностей обучающихся, разработку рекомендаций и распределение ответственности между специалистами, включая педагога-психолога и социального педагога. При необходимости школа использует заключение внешней комиссии для создания специальных условий, адаптированных программ, организации помощи и сопровождения. Эти механизмы формализованы отраслевыми актами и позволяют переводить межпрофессиональное согласие в управленческие решения и конкретные формы помощи, что предотвращает разобщённость усилий специалистов и обеспечивает преемственность маршрута ребёнка от первичного выявления трудностей до стабилизации образовательной ситуации.

В плане методики работы педагог-психолог строит диагностику на стандартизированных и наблюдательных процедурах, соотнося результаты с возрастными нормами, требованиями образовательных программ и задачами развития. Он проектирует коррекционно-развивающие занятия в индивидуальной или групповой форме, направленные на формирование учебной мотивации, регуляции поведения, навыков общения и сотрудничества, профилактику школьной тревожности и эмоционального неблагополучия. Консультативная функция предполагает адресную поддержку родителей и педагогов, разъяснение особенностей возраста, анализ педагогических затруднений, рекомендации по организации учебной нагрузки, режимных моментов, коммуникативной среды в классе. Психологическое просвещение дополняет индивидуальную работу курсами и тематическими встречами для коллектива и родителей, формируя культуру внимательного и ответственного отношения к психологическому здоровью детей. Такая система видов деятельности описана в практико-ориентированных материалах профессионального сообщества и согласуется с логикой стандарта.

Социальный педагог применяет социально-педагогические технологии: патронаж семьи, сопровождение при оформлении мер поддержки, медиативные практики урегулирования семейных и школьных конфликтов, организацию занятости и включение ребёнка в социально значимые виды деятельности, взаимодействие с досуговыми и молодёжными объединениями. В его компетенции защита прав обучающихся, помощь в восстановлении утраченных документов, содействие в получении бесплатного питания, учебных принадлежностей и иной адресной помощи, сопровождение обучающихся из семей, находящихся в социально опасном положении, и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Квалификационные требования предусматривают умение вести консультирование по правам ребёнка, сотрудничать с социальными институтами ради позитивной социализации, организовывать культурно-просветительные мероприятия, формирующие социальную компетентность. Внутришкольно он согласует работу с классными руководителями, администрацией и психологом, докладывает на педагогическом совете и участвует в разработке локальных актов по профилактике [3, с. 210].

Разделение труда между специалистами не означает изоляции. Наоборот, функциональная комплементарность служит условием целостного сопровождения. Например, при признаках школьной дезадаптации педагог-психолог проводит психодиагностику, определяет ведущие механизмы трудностей от неусвоенных учебных действий до проблем саморегуляции и межличностного взаимодействия и предлагает программу коррекционно-развивающихся занятий для ребёнка и методические рекомендации для учителя. Социальный педагог параллельно изучает семейную ситуацию, выявляет факторы, мешающие соблюдению режима или посещаемости, согласует с родителями меры поддержки и при необходимости подключает внешние службы по маршруту профилактики. Совместно специалисты выносят вопрос на консилиум, где уточняют индивидуальный план, сроки и показатели эффективности. По итогам обсуждения вносятся изменения в образовательный маршрут, устанавливаются регулярные точки мониторинга. Такая связка позволяет разграничить зоны ответственности: психолог отвечает за психолого-педагогическую составляющую и динамику развития, социальный педагог – за социально-правовую и межведомственную координацию. Но ключевым остаётся командное планирование и согласованная коммуникация с семьёй и педагогами.

Нормативная база придаёт межпрофессиональному взаимодействию устойчивость и предсказуемость. Концепция развития психологической службы в системе образования подчёркивает приоритет командного подхода, интеграции ресурсов и непрерывности сопровождения, а также необходимость методического и организационного единства действий специалистов. В практическом измерении это означает, что психологическая и социально-педагогическая помощь проектируются не как параллельные линии, а как взаимосвязанные компоненты общей системы охраны детства в школе: профилактика и раннее выявление, консультирование и поддержка семьи, коррекция и реабилитация, создание специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, мониторинг и оценка эффективности. В такой модели педагог-психолог и социальный педагог становятся связующими звеньями между учебным процессом, семьёй, администрацией школы и внешними институтами, обеспечивая законность, адресность и результативность помощи.

Значимым функциональным требованием для обоих специалистов выступает соблюдение законодательно закреплённых процедур: информированное

согласие родителей на получение ребёнком определённых видов помощи; конфиденциальное обращение с персональными данными; оформление рекомендаций и протоколов консилиума; взаимодействие с психолого-медико-педагогической комиссией при организации специальных условий обучения и воспитания. Соблюдение этих процедур не сводится к формальностям: именно они обеспечивают правовые основания сопровождения и защищают интересы ребёнка и семьи, превращая решения специалистов в управленческие действия образовательной организации. Тем самым нормативность становится функциональным ресурсом: она задаёт прозрачные правила кооперации, очерчивает границы вмешательства и помогает избежать дублирования усилий или противоречивых требований к ребёнку.

Организационно-педагогические условия эффективного взаимодействия педагога-психолога и социального педагога в образовательной организации представляют собой взаимосвязанный комплекс нормативно-правовых, управленческих, кадрово-методических, процессуально-коммуникационных и информационно-аналитических предпосылок, которые обеспечивают целостность психолого-педагогического сопровождения обучающихся. Нормативно-правовое основание задаётся федеральным законом об образовании, в котором закреплена система психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении программ, развитии и социальной адаптации, с обязательным учётом письменного согласия родителей, деятельностью центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи и созданием психолого-медико-педагогических комиссий; в актуальной редакции также предусмотрен типовой порядок организации такой помощи и мониторинг её результативности, что придаёт совместной работе специалистов нормативную определённость и измеримость эффектов. Эти положения напрямую определяют структуру взаимодействия внутри школы и между школой и внешними субъектами сопровождения, включая требования к маршрутизации обучающихся и согласованию действий с семьёй. Внутришкольным организационным ядром выступает психолого-педагогический консилиум как коллегиальная форма согласования индивидуальных образовательных потребностей, принятия решений о создании специальных условий, распределения ответственности и фиксации рекомендаций; его статус, задачи и базовые процедуры закреплены примерным положением, утверждённым федеральным органом управления образованием, что позволяет образовательной организации выстраивать локальную регламентацию в соответствии с едиными требованиями.

Управленческая составляющая условий выражается в системе локальных актов, которая должна включать приказ о создании консилиума, положение о консилиуме, регламент документооборота (журналы регистрации, протоколы заседаний, формы коллегиальных заключений), порядок получения информированного согласия законных представителей и типовые формы представлений на обучающихся; наличие такой внутренней нормативной базы обеспечивает прозрачность процессов, преемственность решений и воспроизводимость практик сопровождения [4, с. 51].

Кадрово-методические условия опираются на профессиональные стандарты и квалификационные характеристики, которые конкретизируют трудовые функции и зоны ответственности специалистов: профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» задаёт функциональную карту деятельности педагога-психолога (просвещение, профилактика, диагностика, консультирование, коррекционно-развивающая работа, экспертно-аналитическое сопровождение образовательной среды), а Единый квалификационный справочник раскрывает круг обязанностей социального педагога (социально-педагогическая диагностика, защита прав обучающихся, организация мер социальной поддержки, координация межведомственных контактов). Закрепление этих требований на федеральном уровне формирует основу для распределения ролей, планирования совместных действий и выстраивания межпрофессиональной коммуникации. Дополнительный методический каркас задаёт Концепция развития психологической службы в системе образования, где акцентирован командный подход, интеграция ресурсов и непрерывность сопровождения; тем самым обосновывается необходимость согласованного планирования, единства требований к документообороту и общих механизмов оценки эффективности помощи.

Ключевым процессуальным условием является регламентированный цикл взаимодействия «выявление – обсуждение – решение – реализация – мониторинг – корректировка», операционализированный через деятельность консилиума: инициирование рассмотрения случая (на основании наблюдений педагогов, результатов психодиагностики, обращений родителей), подготовка представлений и аналитических материалов, проведение заседания с фиксацией коллегиальных рекомендаций, распределение функций между специалистами и классным руководителем, организация психолого-педагогической и социально-правовой помощи, определение контрольных точек мониторинга и критериев результативности. Примерное положение о консилиуме задаёт рамки этих процедур, а методические рекомендации региональных и муниципальных служб конкретизируют пакеты документов и алгоритмы взаимодействия с психолого-медико-педагогическими комиссиями. Важным условием является юридически корректная маршрутизация обучающихся в ПМПК, осуществляемая по итогам консилиума в случаях необходимости углублённой диагностики или для подтверждения специальных образовательных потребностей; при направлении прилагаются заключение консилиума и педагогическая характеристика, а информационный обмен строится по регламентам, обеспечивающим конфиденциальность и адресность рекомендаций. Это позволяет привязывать решения о создании специальных условий к компетентному заключению комиссии и поддерживать преемственность сопровождения между организацией и внешними структурами.

Межведомственное взаимодействие с субъектами системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних – ещё одно системное условие: федеральный закон фиксирует состав субъектов, принципы и меры профилактики, создавая правовую рамку для координации действий школы, органов опеки и попечительства, комиссий по делам несовершеннолетних, подразделений по делам несовершеннолетних и служб социальной поддержки; региональные алгоритмы межведомственного взаимодействия детализируют порядок обмена информацией и совместных решений. Для социального педагога это означает возможность правомерного подключения внешних ресурсов, а для педагога-психолога – согласование индивидуальной помощи с социально-правовыми мерами, что минимизирует риск дублирования и повышает адресность сопровождения.

Существенной частью организационно-педагогических условий выступает строгое соблюдение требований к защите персональных данных и профессиональной тайны. Обработка персональных данных, включая специальные категории сведений о здоровье, образовательных потребностях и социальном положении обучающихся, допускается исключительно при наличии информированного добровольного согласия законных представителей, оформленного в письменном виде и хранимого в установленном порядке. Все операции с данными подчиняются принципам конфиденциальности, законности, минимизации и целевого ограничения: собирается только тот объём информации, который объективно необходим для психолого-педагогического сопровождения и реализации мер социальной поддержки. Допустимыми формами обезличивания считаются деперсонификация, кодирование и агрегирование показателей, что позволяет использовать сведения в аналитических отчётах, мониторингах и научно-методической работе без риска нарушения прав субъектов данных.

Информационно-аналитические условия предполагают организованный мониторинг эффективности психолого-педагогической и социальной помощи: определяются показатели (динамика учебной успешности, посещаемости, поведенческих проявлений, участие семьи, снижение рисков дезадаптации), сроки и форма фиксации результатов, порядок повторного рассмотрения случая на консилиуме и внесения корректив в индивидуальный план сопровождения; необходимость мониторинга прямо закреплена в законе об образовании, что обеспечивает управляемость процесса и ориентацию на измеримые результаты. Коммуникационные условия включают регулярность заседаний консилиума, протоколирование, адресную обратную связь педагогам и семье, а также соблюдение принципов педагогической этики, субъектности обучающегося и сотрудничества с семьёй; примерное положение и методические материалы уточняют состав участников, порядок принятия коллегиальных решений, структуру рекомендаций и механизмы их исполнения, что позволяет выстроить командное взаимодействие без подмены функций и с опорой на компетенции каждого специалиста [5, с. 63].

В качестве содержательной основы совместной работы выступает единый план психолого-педагогического сопровождения по итогам консилиума, где фиксируются цели (снятие препятствий к обучению, формирование учебной мотивации, снижение школьной тревожности, нормализация семейного взаимодействия, обеспечение социальных гарантий), задачи по направлениям (коррекционно-развивающее, консультативное, социально-правовое, воспитательное), формы и сроки, ответственные лица, критерии результата; методическая преемственность обеспечивается за счёт координации индивидуальных программ, реализуемых педагогом-психологом (диагностика, коррекция, консультирование, просвещение) и социальным педагогом (социально-педагогическая поддержка, организация мер помощи, посредничество между семьёй, школой и внешними субъектами), при необходимости с учётом заключения ПМПК для создания специальных условий и адаптированных программ. Важная управленческая предпосылка – включённость специалистов службы сопровождения в систему внутришкольного управления: доклады на педагогическом совете, участие в разработке локальных актов по профилактике, согласование графиков индивидуальной и групповой работы, планирование просветительских мероприятий для родителей и педагогов; перечень локальных актов и управленческих процедур фиксируется в открытых источниках школ и предуниверситариев, что демонстрирует типовой набор инструментов организационной культуры сопровождения.

Не менее значимым является ресурс методической поддержки и повышения квалификации специалистов службы сопровождения. Концепция развития психологической службы подчёркивает необходимость как организационного, так и методического единства, совершенствования регламентов, обновления нормативной базы и системной подготовки кадров. В этом контексте особое внимание уделяется стандартизации диагностических и коррекционных программ, унификации процедур их апробации и внедрения, а также разработке единых требований к отчётности и межведомственному обмену данными. Важным компонентом становится создание региональных методических центров, обеспечивающих

консультативную помощь, координацию сетевых профессиональных сообществ и формирование электронных банков методических материалов. Приоритетное значение имеют регулярные супервизии, стажировки, межведомственные семинары-практикумы и программы повышения квалификации, реализуемые на принципах непрерывного образования взрослых, что способствует развитию профессиональных компетенций и расширению практического инструментария специалистов. Развитие практик взаимного консультирования внутри команды сопровождения, участие в профессиональных конкурсах, научно-практических конференциях и проектной деятельности стимулирует обновление подходов и распространение инновационных технологий сопровождения.

В системе профилактики и защиты прав обучающихся особое значение имеет правовая грамотность специалистов и готовность действовать по межведомственным алгоритмам: социальный педагог выстраивает взаимодействие с субъектами профилактики на основе закона, оформляя направления и запросы, участвуя в комиссиях и межведомственных заседаниях; педагог-психолог обеспечивает педагогическую целесообразность и психологическую безопасность мер, инициируя коррекционно-развивающиеся и консультативные мероприятия, согласуя их с семьёй и классным руководителем. Такая связка опирается на законодательно утверждённые принципы, что снижает риски конфликтов и усиливает адресность помощи.

Таким образом, межпрофессиональное взаимодействие педагога-психолога и социального педагога целесообразно выстраивать как интегрированную систему психолого-педагогического сопровождения обучающихся, опирающуюся на единые цели, распределение функций и согласованные регламенты. Теоретический анализ показал, что функциональная комплементарность специалистов (диагностика, коррекция, консультирование и просвещение у педагога-психолога; социально-педагогическая диагностика, защита прав, организация мер поддержки и межведомственная координация у социального педагога) становится ресурсом для проектирования индивидуального образовательного маршрута и профилактики школьной дезадаптации. К ключевым организационно-педагогическим условиям отнесены: деятельность психолого-педагогического консилиума, нормативно оформленная маршрутизация к комиссионной экспертизе, локальные акты по защите персональных данных, единый цикл «выявление – решение – реализация – мониторинг – корректировка», а также систематическая обратная связь семье и педагогам.

В целом сформулированные в работе цель и задачи были решены, обоснована научная новизна. Перспективы исследования видятся в разработке критериев эффективности командной работы и апробации модели оценки качества межпрофессионального взаимодействия в различных типах образовательных организаций.

Библиографический список

1. Волкова Е.Н. Профессиональное взаимодействие педагога-психолога с учителем в школе. *Вестник практической психологии образования*. 2021; Т. 18, № 2: 35–41. DOI: 10.17759/bppe.2021180204
2. Зобков В.А., Пронина Е.В. *Педагогическая психология*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2024.
3. Айсмонтас Б.Б. *Педагогическая психология*: учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2024.
4. Овчарова Р.В. *Практическая психология образования*: учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2024.
5. Григорьева И.А. *Социальная работа с семьёй:* учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2024.

References

1. Volkova E.N. Professional'noe vzaimodejstvie pedagoga-psihologa s uchitelem v shkole. *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovaniya*. 2021; T. 18, № 2: 35-41. DOI: 10.17759/bppe.2021180204
2. Zobkov V.A., Pronina E.V. *Pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2024.
3. Ajsmontas B.B. *Pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2024.
4. Ovcharova R.V. *Prakticheskaya psihologiya obrazovaniya*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2024.
5. Grigor'eva I.A. *Social'naya rabota s sem'ej:* uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2024.

Статья поступила в редакцию 15.10.25

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-192-196

***Khusainova G.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: english4@yandex.ru*
***Galeeva F.T.**, senior teacher, Kazan National Research Technological University (Kazan, Russia), E-mail: next761@mail.ru*

COOPERATION BETWEEN ENTERPRISES AND UNIVERSITIES FOR THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE COMPETENCIES OF STUDENTS. Universities play a significant role in the innovative development of the economy and ensuring the country's technological sovereignty. Thus, they must create a sustainable demand for mutually beneficial cooperation with enterprises and organizations. Nowadays, researchers have only partially explored the potential for industrial collaboration to develop the innovative competencies of faculty and students. In this paper the researchers identify effective conditions for developing innovative competencies of educators and students through partnerships between industrial enterprises and universities. Mutually beneficial collaboration between enterprises and universities should include encouraging the involvement of practicing faculty from industry, eliminating barriers to university-industrial collaboration, developing a technology brokerage system for the commercialization of researches, and emphasizing the strategic importance of the enterprise for the university. The university should establish an interdisciplinary team that works with enterprises to develop a list of relevant scientific topics for the implementation of practical cases in disciplines, analyzes work programs and FOS, and prepares students for grant applications. The result of such a transformation of the educational process will be a developed and solved bank of real-world engineering problems for the educational process of the university. The solved industrial problems and materials will serve as the basis for student patent applications, as well as grants forprograms UMNIK and Student Startup among others. The collaboration between the company and the university will enable the transfer of technical solutions developed by university scientists to the real economy. This collaboration will also provide students with a methodology for innovative approaches developed by faculty.

Key words: **innovative competencies, industrial partners of university, real-world engineering problems, theory of inventive problem solving, learning model, creativity**

***Г.Р. Хусаинова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань, E-mail: english4@yandex.ru*
***Ф.Т. Галеева,** ст. преп., ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань, E-mail: next761@mail.ru*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕДПРИЯТИЙ И ВУЗА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

На сегодняшний день учеными фрагментарно исследованы возможности сотрудничества промышленных предприятий и вузов для развития инновационных компетенций преподавателей и студентов. В ходе исследования нами были определены эффективные условия формирования инновационных компетенций преподавателей и студентов при партнерстве промышленных предприятий и вуза. Взаимовыгодное сотрудничество предприятия и вуза должно включать стимулирование вовлечения преподавателей-практиков с производства, устранение барьеров, препятствующих сотрудничеству вузов и промышленных предприятий, развитие системы технологического брокеража для коммерциализации разработок и т. д. В вузе должна быть создана междисциплинарная команда, работающая с предприятиями по созданию перечня актуальных научных тем для внедрения практического кейса в дисциплины, анализирующая рабочие программы, ФОСы, осуществляющая подготовку студентов к подаче заявок на гранты. Результатом такой трансформации процесса обучения будет являться разработанный банк реальных инженерных задач для учебного процесса вуза, решенные производственные задачи и материалы станут основой для подачи заявок студентами на патенты, а также гранты «УМНИК», «Студенческий стартап» и т. д. Сотрудничество предприятия и вуза

позволит осуществлять трансфер полученных технических решений учеными вуза в реальный сектор экономики. Также в ходе такой деятельности появится разработанная преподавателями методология инновационных подходов для студентов.

Ключевые слова: **инновационные компетенции, промышленные партнеры вуза, реальные инженерные задачи, теория решения изобретательских задач, модель обучения, творческие способности**

Актуальность исследования обусловлена тем, что университетам отводится значительная роль в процессе осуществления инновационного развития экономики, обеспечения технологического суверенитета страны, для чего им требуется создать у предприятий и организаций устойчивую потребность во взаимовыгодном сотрудничестве с ними. Сотрудничество вузов с работодателями также необходимо для решения проблем, связанных с востребованностью на рынке труда образования, получаемого студентами. Однако сегодня порядка 30% выпускников российских вузов не работают по специальности, теряя знания и навыки, полученные при обучении. Данную тенденцию подтверждают регулярные исследования Росстата [1].

В научных исследованиях приводятся различные теоретические и практические вопросы взаимодействия университетов с промышленными предприятиями для решения технологических задач в ходе выполнения совместных научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) с использованием различных механизмов государственной поддержки [2; 3]. В работах [4; 5] был проведен анализ сотрудничества между вузом и предприятиями для формирования университета предпринимательского типа. В исследованиях [6; 7] поднимаются вопросы развития сотрудничества высокотехнологичных малых и средних предприятий с вузами как важного фактора, который определяет их эффективность и возможность роста компаний. Однако учеными были мало или фрагментарно исследованы возможности сотрудничества промышленных предприятий для развития инновационных компетенций преподавателей и студентов.

Таким образом, научная новизна исследования заключается в определении эффективных подходов к формированию инновационных компетенций преподавателей и студентов при партнерстве промышленных предприятий и вуза.

Цель исследования – определение организационных условий сотрудничества вуза и предприятия для развития инновационных компетенций преподавателей и студентов.

Задачи исследования: анализ трудов ученых в области сотрудничества вузов и предприятий, поиск и определение необходимых методов и подходов для развития инновационных компетенций преподавателей и студентов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит вклад в теорию и методику развития инновационных компетенций преподавателей и студентов.

Практическая значимость исследования заключается в определении организационных условий сотрудничества предприятий и вузов для развития инновационных компетенций студентов и преподавателей с учетом современных требований промышленных предприятий к компетенциям выпускников вузов, а также в представлении эффективных подходов, которые могут быть тиражированы в вузах России.

Анализ трудов ученых показывает, что для решения задачи развития инновационных компетенций студентов и преподавателей необходимо сотрудничество вуза и предприятия с целью проведения ряда ключевых мероприятий [8].

1. Стимулирование вовлечения преподавателей-практиков в образовательный процесс. Для этого необходимо снять ограничения на чтение лекций и руководство выпускными квалификационными работами (ВКР) для практиков и экспертов, не имеющих ученой степени, и разработать минимально необходимые условия для привлечения эксперта к преподаванию.

Зарубежными учеными [9] выявлены барьеры, препятствующие сотрудничеству вузов и предприятий. Они указывают, что наиболее важным аспектом при взаимодействии вуза и предприятия является участие бизнесменов в учебной, преподавательской и исследовательской деятельности, за которым следует сотрудничество по трудоустройству. В качестве наименее важного указывается участие ученых в советах компаний. В ходе анализа исследователи выделили два измерения: внутренние элементы, связанные с компанией (общие мотивы, доступ к научно-исследовательским и опытно-конструкторским возможностям вуза, географическое расстояние, взаимное доверие, финансовые ресурсы для работы с вузом и их предыдущее сотрудничество), и внешние элементы, связанные с вузом (гибкость вузов и их интерес к прикладным знаниям).

Наиболее важным барьером для предприятий является бюрократия. Итак, среди основных барьеров были выявлены три основных: бюрократия (бюрократия внутри или вне вузов и конфиденциальность результатов); барьеры, связанные с ресурсами, а именно: трудности в поиске соответствующих лиц в вузах, ограниченная возможность передачи знаний и текущий финансовый кризис; и барьеры, связанные с личными качествами, среди которых различие в способах коммуникации между вузами и бизнесом, мотивации и ценностях.

В исследованиях [10–12] подчеркивается важность практики найма людей, не имеющих отношения к академической среде (например, прием на работу генеральных директоров, бывших генеральных директоров или людей с деловым складом ума на факультеты, кафедры и т. д.), что позволит сформировать сильный предпринимательский потенциал у выпускников вуза.

2. Развитие системы технологического брокеража, которая, с одной стороны, должна помогать вузам в коммерциализации разработок, а с другой – ориентировать исследовательские коллективы и стартапы на создание востребованных технологий и продуктов.

В исследовании [13] показано, что преподаватели с большей вероятностью занимались предпринимательской деятельностью, когда она была связана с их исследовательскими интересами, обучением и преподаванием, поддержанием авторитета в своей области и личной выгодой. Они с меньшей вероятностью вовлекались, когда фокус был исключительно на зарабатывании денег или когда они чувствовали давление извне. В работе [13] представлена модель взаимодействия предприятия и университета, в которой имеют место 4 ключевых момента: предприятие должно иметь стратегическое значение как на корпоративном, так и на уровне вуза для академического персонала. Культура предприятия должна быть поддерживающей с соответствующими системами, чтобы сделать взаимодействие с предприятием несложным. Также в качестве важного условия должна быть синергия между знаниями и навыками преподавателей и видами деятельности предприятия. Наконец, необходимо признать и отметить успешное взаимодействие с предприятием (S4).

В исследовании [14] изучались способы перехода университетов от традиционного преподавания и исследований к «третьей миссии», направленной на лучшее удовлетворение потребностей промышленности и непосредственное содействие экономическому росту и развитию. А результатом этой новой динамики была бы его трансформация в предпринимательский университет.

В своём исследовании авторы берут за основу взаимодействия модель тройной спирали, а именно: равное взаимодействие бизнеса, государства и вузов. Авторы считают ее эффективной, отмечая ее эмпирическую обогащенность, которая позволяет применять ее во всех странах, а также из-за недостатков, упомянутых в отношении других теоретических моделей, имеющихся в литературе, таких как, например, национальная инновационная система (SNI), которая предполагает, что предприятие является центром инновационного процесса, а государство является основным субъектом, который содействует этим отношениям, отодвигая на второй план роль университетов и институтов в производстве знаний, а также модель Гиббонса и др. (1994), которая, по сути, основана на радикальной трансформации отношений между университетами и обществом.

Таким образом, сотрудничество между университетами и отраслями промышленности имеет большое значение для развития навыков (образование и обучение), генерации, приобретения и принятия знаний (инновации и передача технологий) и продвижения предпринимательства (стартапы и спин-офф). Преимущества отношений между университетами и промышленностью огромны: они могут помочь координировать программы НИОКР и избегать их дублирования, стимулировать частные инвестиции в НИОКР и использовать синергию и взаимодополняемость научно-технических возможностей. Сотрудничество между университетами и промышленностью также может повысить актуальность исследований, проводимых в государственных учреждениях, способствовать коммерциализации результатов государственных НИОКР и повысить мобильность рабочей силы между государственным и частным секторами.

3. Создание в вузах базовых кафедр совместно с крупными предприятиями. Например, в 2024 году в рамках заседания Научно-образовательного совета ПАО «Газпром» было подписано новое соглашение о сотрудничестве между компанией «Газпром переработка» и ведущими техническими вузами.

В рамках предыдущего соглашения совместно с вузами создан проект «Школа главного технолога» [15].

В РЭУ им. Г.В. Плеханова была создана базовая кафедра экономического анализа и корпоративного управления производством и экспортом высокотехнологичной продукции ГК «Ростех» [16].

4. Исследователи [17–20] считают, что для решения задачи построения эффективной модели сотрудничества вуза и предприятия необходимо развитие сети инкубаторов технологического бизнеса на базе технических вузов при экспертной поддержке крупных предприятий.

5. По мнению М.Р. Усманова с соавторами [21], для снятия барьеров сотрудничества предприятий и вузов также необходима реализация программы финансовой поддержки привлечения молодых перспективных преподавателей.

Таким образом, система высшего образования на сегодня претерпевает большую трансформацию. И еще одним новшеством, отвечающим потребностям предприятий и экономики в целом, являются программы с микростепенью. Они становятся все более актуальными и востребованными, так как это быстрый способ освоить новую специализацию или обновить профессиональные навыки в изменившихся условиях научно-технического развития и рынка труда. Такие курсы с сертификацией microdegree реализуются в форматах онлайн-обучения или очного обучения в вечернее время, чтобы быть доступными для слушателей с высокой занятостью.

Курсы с микростепенью реализуются в НИУ ВШЭ, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» [22], готовя специалистов в области менеджмента, юриспруденции, педагогики, психологии.

А в Казанском национальном исследовательском технологическом университете студенты обучаются по рабочим профессиям.

Спектр сложившихся в российском образовании моделей, расширяющих основную образовательную траекторию выпускников вузов, оказывается достаточно широким. Преимущественно можно наблюдать следующие два вектора: 1) модели, построенные на использовании потенциала дополнительного профессионального образования и профессионального обучения; 2) модели, формирующие индивидуальные образовательные траектории за счёт большой вариативности при конструировании основных профессиональных образовательных программ безотносительно дополнительного профессионального образования и профессионального обучения [23].

Курсы с микростепенью разрабатываются в партнерстве с работодателями, поэтому готовят профессионалов, которые нужны на рынке труда прямо сейчас, а выполнение данного социального запроса учреждениями среднего профессионального образования возможно при условии реализации конструктора образовательных программ [24].

Таким образом, модель обучения по микростепеням – подход, в котором обучение должно быть разбито на легко усваиваемые шаги, каждый из которых направлен на достижение конкретного результата, а фокус должен быть сделан на ключевых знаниях и навыках. Использование принципа обучения через действие включает в себя практические задания, быструю обратную связь, геймификацию для мотивации обучающихся и адаптивность. И самое главное – это стажировки на предприятиях-партнерах.

В исследовании [25] говорится о создании регулярной площадки для кейс-чемпионатов на базе технологического университета, где компания-партнер рассказывает о своей проблеме в производстве, описывая исходные данные, положение компании на рынке, результаты маркетинговых исследований, наличие и состояние оборудования, а команды участников решают задачу предприятия. Исследователями в работе [26] используются мультидисциплинарные кейсы, которые составляются для дисциплин, изучаемых в данном семестре, при этом в содержании двух или нескольких смежных дисциплин выделяются темы, имеющие определенный потенциал для объединения.

На основе проанализированных научных методов нами была создана модель сотрудничества предприятий и вузов для развития инновационных компетенций студентов и преподавателей с учетом современных требований промышленных предприятий к компетенциям выпускников вузов. Данная модель включает в себя реализацию следующих мероприятий и применение инновационной методологии преподавателями в процессе обучения.

1. Стимулирование вовлечения преподавателей-практиков в образовательный процесс с осуществлением мер по снятию ограничений на чтение лекций и руководство ВКР для практиков и экспертов, не имеющих ученой степени, и разработкой минимально необходимых условий для привлечения эксперта к преподаванию.

2. Проведение мероприятий по поиску устранения барьеров, препятствующих сотрудничеству вузов и промышленных предприятий, налаживание эффективной коммуникации между вузами и бизнесом с учетом различий в мотивации двух учреждений.

3. Развитие системы технологического брокеража, которая, с одной стороны, должна помогать вузам в коммерциализации разработок, а с другой – ориентировать исследовательские коллективы и стартапы на создание востребованных технологий и продуктов. Следует отметить, что при разработке данной стратегии необходимо учитывать мотивацию преподавателей, которые осуществляют руководство научными исследованиями студентов, в которой на первом месте стоят их исследовательские интересы, эффективность процесса обучения, поддержание преподавательского авторитета в своей области и личная выгода.

4. Взаимодействие предприятия и университета должно опираться на такие ключевые моменты, как стратегическое значение предприятия как на корпоративном, так и на уровне вуза для академического персонала. В качестве важного условия должна быть синергия между знаниями и навыками преподавателей и видами деятельности предприятия.

Также важным условием является проработка стратегии, направленной на лучшее удовлетворение вузом потребностей промышленности, в результате чего произошла бы его трансформация в университет предпринимательского типа.

Сотрудничество между университетами и отраслями промышленности имеет большое значение для генерации и приобретения знаний в виде инноваций и трансфера технологий и продвижения предпринимательства в виде стартапов.

5. Создание в вузах базовых кафедр совместно с крупными предприятиями.

6. Развитие сети инкубаторов технологического бизнеса на базе технических вузов при экспертной поддержке крупных предприятий.

7. Реализация программы финансовой поддержки привлечения молодых перспективных преподавателей.

Успешное внедрение модели, содержащей необходимые организационные формы, методы и средства, имеет значение для дальнейшего исследования и создания модели в соответствии с настоящим заказом предприятий на выпускников вузов, способных создавать инновационный продукт. Такой вывод был сделан потому, что наши ранее выполненные исследования показали, что взаимодействие предприятий и вуза недостаточно проработано [27]. Такое сотрудничество является важным, и поэтому нам необходимо провести дальнейшую апробацию данной модели сотрудничества в учебном процессе.

Проведенные нами опросы ученых и преподавателей инженерных вузов Казани, в частности, Казанского национального исследовательского технологического университета и Казанского национального технического университета им. А.Н. Туполева, анализ исследований в области развития инновационных компетенций студентов и преподавателей показали, что необходимы: разработка банка реальных инженерных задач для учебного процесса с опорой на методологию ТРИЗ (Теории решения изобретательских задач) [28], сотрудничество с промышленными предприятиями, развитие новых перспективных научных направлений на кафедрах и создание новых инновационных предприятий, что приведет к увеличению объема научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок в университетах.

Была разработана карта взаимодействия предприятия и выпускающих кафедр с применением методологии развития творческих способностей студентов (табл. 1).

Для построения взаимовыгодного сотрудничества, при котором предприятие получает доступ к талантам и инновациям, необходимо определение круга производственных задач и проблем, в котором ученые университетов обладают компетенциями и научными разработками, способными решить эти задачи.

В ходе вышеизложенной нами деятельности студенты получат возможность решать реальные инженерные, производственные и экологические проблемы с помощью методов генерации технических идей и защищать ВКР на патентоспособном уровне. Готовность студентов к решению задач на производстве позволит снизить проблему того, что предприятиям приходится доучивать новые кадры на месте, а студенты получат конкурентные преимущества на рынке труда. Также предприятия-партнеры вуза получат кадры, готовые внедрять инновации.

Таблица 1

Пример реализации взаимодействия выпускающих кафедр университетов с использованием инновационной методологии

Формирование системного инновационного инженерного мышления на кафедре «_____» наименование учреждения «_____»		
Цель	*Средство*	*Результат(ы)*
Исследование, разработка и решение **реальных** инженерных экологических, экономических, производственных **задач** студентами в процессе обучения	Центр ДПО и учебно-производственного обучения Казанского Порохового завода, НТЦ «Альтернативная энергетика» и др.	1) увеличение доли подачи заявок на гранты «Студенческий стартап», Инвестиционно-венчурного фонда РТ, гранты благотворительного фонда Потанина и др.; 2) привлечение внебюджетных средств в КНИТУ; 3) развитие творческого инженерного мышления студентов; 4) увеличение удовлетворенности студентов образовательными услугами кафедры
Сознательная и целенаправленная генерация технических патентоспособных идей студентами.	Методология технического творчества, ТРИЗ, АРИЗ, изобретающие программы «Новатор», «Анализ ситуаций», интерактивные симуляторы, AGILE, SCRUM, VR-технологии, учебные пособия «Развитие креативности в обучении» (2021), «Использование творческих заданий в обучении» (2022)	
Обмен опытом создания творческих нестандартных идей между командами вузов для обогащения знаний, мотивации к творчеству, обмена идеями	«Круглые столы» с участием студентов вузов-участников консорциума (КНИТУ, КНИТУ-КАИ им. Туполева, КГЭУ)	
Исследование патентного фонда, применение рыночных и маркетинговых стратегий	Патентные системы России и за рубежом, маркетинговые стратегии «Blue Ocean Strategy» и др.	

Для реализации данных целей должна быть сформирована междисциплинарная команда в вузе, которая бы работала с предприятиями по созданию перечня актуальных научных тем для внедрения практического кейса в дисциплины, анализировала рабочие программы, ФОСы, готовила студентов к подаче заявок на гранты. Разрабатываемая командой методология технического творчества позволила бы увеличить объем научно-исследовательских и опытно конструкторских разработок и развивать новые перспективные научные направления на кафедрах, создавать стартапы и новые инновационные предприятия.

Таким образом, анализ исследований позволил нам определить организационные условия формирования инновационных компетенций преподавателей и студентов при партнерстве промышленных предприятий и вуза.

Нами были определены задачи, которые позволили бы развивать инновационные компетенции преподавателей и студентов в вузе. Взаимовыгодное сотрудничество предприятия и вуза должно включать стимулирование вовлечения преподавателей-практиков с производства, устранение барьеров, препятствующих сотрудничеству вузов и промышленных предприятий, развитие системы технологического брокеража для коммерциализации разработок, стратегическое значение предприятия для вуза и т.д.

Важным элементом формируемой системы является методологическая составляющая, включающая в себя необходимость разработки банка реальных инженерных задач для учебного процесса с опорой на методологию ТРИЗ, сотрудничество с промышленными предприятиями, развитие новых перспективных научных направлений на кафедрах и создание новых инновационных предприятий, что приведет к увеличению объема научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок в университетах.

Итак, результатом такой трансформации процесса обучения будет являться разработанный и решенный банк реальных инженерных задач для учебного процесса вуза, а решенные производственные задачи и материалы станут основой для подачи заявок студентами на патенты, а также гранты «УМНИК», «Студенческий стартап» и другие федеральные конкурсы для студентов и аспирантов. Взаимовыгодное сотрудничество предприятия и вуза позволит осуществлять трансфер полученных технических решений учеными вуза в реальный сектор экономики. Организованная работа по решению реальных производственных задач должна идти совместно с разработкой преподавателями собственной методологии инновационных подходов в процесс обучения, так как каждая дисциплина имеет свои особенности.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну работы.

Данная научная статья предназначена для научно-педагогических работников, сотрудников университетов и промышленных предприятий, заинтересованных во взаимовыгодном сотрудничестве с университетами. Помимо проведения апробации разработанных нами организационных условий в вузах, перспективным направлением для дальнейшего развития темы являются прогнозирование реальных задач и вызовов для промышленных предприятий и опережающая подготовка специалистов под такие задачи.

Библиографический список

1. Итоги выборочного наблюдения трудоустройства выпускников, получивших среднее профессиональное и высшее образование. *Федеральная служба государственной статистики*. Available at: https:// rosstat.gov.ru/free_doc/new_site/population/trud/itog_ trudoustr/index.html
2. Бойко Е.А., Пикалова А.А. Стратегическое взаимодействие вуза с индустриальными партнерами. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2022; № 4 (48). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskoe-vzaimodeystvie-vuza-s-industrialnymi-partnerami
3. Сольницев Р.И., Рыжов Н.Г., Давидчук А.Г. Вопросы взаимодействия технических вузов с промышленностью. *Планирование и обеспечение подготовки кадров для промышленно-экономического комплекса региона*. 2020; Т. 1: 35–38.
4. Масалова Ю.А. Предпринимательский университет как основа формирования научно-образовательной экосистемы. *Экономика, предпринимательство и право.* 2024; № 2: 343–356.
5. Ибрагимова Р.С. Модель предпринимательского университета: сущность, проблемы формирования. *Экономика и социум*. 2016, № 10 (31).
6. Морозова М.В., Захарова А.А., Лизунков В.Г. Сотрудничество университетов с предприятиями малого и среднего бизнеса. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2021; № 4 (44): 20–29.
7. Казин Ф.А., Кондратьев А.В. Развитие концепции предпринимательского университета в вузах России. Новый инструментарий оценки. *Университетское управление: практика и анализ*. 2022; Т. 26, № 1: 18–41.
8. Usmanov M.R., Shushkin M.A., Nazarov M.G., Krylov P.A. Barriers to Effective Interaction of Russian Universities and Companies. *University Management: Practice and Analysis.* 2021; № 25 (1): 83–93.
9. Pavlin S., Considering University-Business Cooperation Modes from the Perspective of Enterprises. *European Journal of Education,* 2016; № 51: 25–39.
10. Galán-Muros V., van der Sijde P., Groenewegen P. et al. Nurture over nature: How do European universities support their collaboration with business? *J Technol Transf.* 2017; № 42: 184–205.
11. Al-Tabbaa O., Ankrah S. () 'Engineered' University-Industry Collaboration: A Social Capital Perspective. *European Management Review*. 2019; № 16: 543–565.
12. Marra M., Alfano V., Celentano R.M. Assessing university-business collaborations for moderate innovators: Implications for university-led innovation policy evaluation. *Evaluation and Program Planning*. 2022; Vol. 95.
13. Jones G., Fleming S., & Laugharne J. The challenge of enterprise/innovation: a case study of a modern university. *Journal of Further and Higher Education*. 2018; № 44 (1): 126–142.
14. Mahfoudh D., Boujelbene Y., Mathieu J.P. University-Enterprise Cooperation: Determinants and Impacts. *Social Innovation and Social Technology.* MSENTS 2019. Lecture Notes in Networks and Systems. 2021; vol 162.
15. «Газпром переработка» продолжит сотрудничество с ведущими техническими вузами страны. *Газпром переработка*. 2024; 10 октября. Available at: https://pererabotka.gazprom.ru/press/news/2024/10/2039
16. Штыхно Д.А., Петров А.М. Взаимодействие вузов с индустриальными партнерами. *Научные труды Вольного экономического общества России.* 2023; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-vuzov-s-industrialnymi-partnerami
17. Puerta-Sierra L., Montalvo C., & Angeles A. University-industry collective actions framework: societal challenges, entrepreneurial interactions and outcomes. *Technology Analysis & Strategic Management.* 2021; № 33 (12): 1377–1388.
18. Li X. A Review of the Factors Influencing the Performance of University-Enterprise Cooperation Innovation. *Open Journal of Business and Management*. 2020; № 8: 1281–1286.
19. Capaldo G., Costantino N., Pellegrino R. and Rippa P. Factors affecting the diffusion and success of collaborative interactions between university and industry: The case of research services. *Journal of Science and Technology Policy Management.* 2016; Vol. 7, № 3: 273–288.
20. Lopes N.M., Farinha M.C., Ferreira J.M., Ferreira A.F. Peeking beyond the wall: analysing university technology transfer and commercialization processes. *International Journal of Technology Management*. 2018; № 78 (1-2): 107–132.
21. Usmanov M.R., Shushkin M.A., Nazarov M.G., Krylov P.A. Barriers to Effective Interaction of Russian Universities and Companies. University Management: *Practice and Analysis,* 2021; № 25 (1): 83–93. DOI 10.15826/ umpa.2021.01.006
22. *Microdegree – программы освоения профессиональной микроквалификации*. Available at: https://www.hse.ru/microdegree
23. Шепель М.О., Велединская С.Б., Дийская Е.А., Фещенко А.В., Коршунов И.А., Ширкова Н.Н. Микроквалификационные программы в университетах: новая образовательная траектория для обучения взрослого населения. *Высшее образование в России.* 2024; Т. 33, № 11: 29–55.
24. Доржиева Л.А. Роль конструктора образовательных программ в подготовке высококвалифицированных специалистов среднего звена. *Сборник научных трудов Стратегической сессии.* Санкт-Петербург, 2021: 63–69.
25. Барсук М.А., Лютина А.А. Создание кейс-площадки на базе технологического вуза для решения задач в области пищевых технологий. *Молодежный научный вестник*. 2017; № 11: 36–42.
26. Гитман Е.К., Лизунова Л.Р., Гущина Л.А. Мультидисциплинарный кейс в профессиональной подготовке студентов вуза. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета.* Проблемы языкознания и педагогики. 2022; № 1: 86–96.
27. Хусаинова Г.Р., Якимова Ю.Ю. Реализация модели развития креативности студентов магистратуры. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2025; № 4.
28. Хусаинова Г.Р. Формирование навыков командного сотрудничества при изучении иностранного языка у будущих инженеров. *Управление устойчивым развитием*. 2018; № 5 (18): 94–98.

References

1. Itogi vyborochnogo nablyudeniya trudoustrojstva vypusknikov, poluchivshih srednee professional'noe i vysshee obrazovanie. *Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki*. Available at: https:// rosstat.gov.ru/free_doc/new_site/population/trud/itog_ trudoustr/index.html
2. Bojko E.A., Pikalova A.A. Strategicheskoe vzaimodejstvie vuza s industrial'nymi partnerami. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2022; № 4 (48). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskoe-vzaimodeystvie-vuza-s-industrialnymi-partnerami
3. Sol'nicev R.I., Ryzhov N.G., Davidchuk A.G. Voprosy vzaimodejstviya tehnicheskih vuzov s promyshlennost'yu. *Planirovanie i obespechenie podgotovki kadrov dlya promyshlennо-`ekonomicheskogo kompleksa regiona*. 2020; T. 1: 35-38.
4. Masalova Yu.A. Predprinimatel'skij universitet kak osnova formirovaniya nauchno-obrazovatel'noj `ekosistemy. *`Ekonomika, predprinimatel'stvo i pravo*. 2024; № 2: 343-356.

5. Ibragimova R.S. Model' predprinimatel'skogo universiteta: suschnost', problemy formirovaniya. *`Ekonomika i socium*. 2016, № 10 (31).
6. Morozova M.V., Zaharova A.A., Lizunkov V.G. Sotrudnichestvo universitetov s predpriyatiyami malogo i srednego biznesa. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2021; № 4 (44): 20-29.
7. Kazin F.A., Kondrat'ev A.V. Razvitie koncepcii predprinimatel'skogo universiteta v vuzah Rossii. Novyj instrumentarij ocenki. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2022; T. 26, № 1: 18-41.
8. Usmanov M.R., Shushkin M.A., Nazarov M.G., Krylov P.A. Barriers to Effective Interaction of Russian Universities and Companies. *University Management: Practice and Analysis.* 2021; № 25 (1): 83-93.
9. Pavlin S., Considering University-Business Cooperation Modes from the Perspective of Enterprises. *European Journal of Education,* 2016; № 51: 25-39.
10. Galán-Muros V., van der Sijde P., Groenewegen P. et al. Nurture over nature: How do European universities support their collaboration with business? *J Technol Transf.* 2017; № 42: 184-205.
11. Al-Tabbaa O., Ankrah S. () 'Engineered' University-Industry Collaboration: A Social Capital Perspective. *European Management Review*. 2019; № 16: 543-565.
12. Marra M., Alfano V., Celentano R.M. Assessing university-business collaborations for moderate innovators: Implications for university-led innovation policy evaluation. *Evaluation and Program Planning*. 2022; Vol. 95.
13. Jones G., Fleming S., & Laugharne J. The challenge of enterprise/innovation: a case study of a modern university. *Journal of Further and Higher Education.* 2018; № 44 (1): 126-142.
14. Mahfoudh D., Boujelbene Y., Mathieu J.P. University-Enterprise Cooperation: Determinants and Impacts. *Social Innovation and Social Technology.* MSENTS 2019. Lecture Notes in Networks and Systems. 2021; vol 162.
15. «Gazprom pererabotka» prodolzhit sotrudnichestvo s veduschimi tehnicheskimi vuzami strany. *Gazprom pererabotka*. 2024; 10 oktyabrya. Available at: https://pererabotka.gazprom.ru/press/news/2024/10/2039
16. Shtyhno D.A., Petrov A.M. Vzaimodejstvie vuzov s industrial'nymi partnerami. *Nauchnye trudy Vol'nogo `ekonomicheskogo obschestva Rossii.* 2023; № 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-vuzov-s-industrialnymi-partnerami
17. Puerta-Sierra L., Montalvo C., & Angeles A. University-industry collective actions framework: societal challenges, entrepreneurial interactions and outcomes. *Technology Analysis & Strategic Management.* 2021; № 33 (12): 1377-1388.
18. Li X. A Review of the Factors Influencing the Performance of University-Enterprise Cooperation Innovation. *Open Journal of Business and Management*. 2020; № 8: 1281-1286.
19. Capaldo G., Costantino N., Pellegrino R. and Rippa P. Factors affecting the diffusion and success of collaborative interactions between university and industry: The case of research services. *Journal of Science and Technology Policy Management*. 2016; Vol. 7, № 3: 273-288.
20. Lopes N.M., Farinha M.C., Ferreira J.M., Ferreira A.F. Peeking beyond the wall: analysing university technology transfer and commercialization processes. *International Journal of Technology Management*. 2018; № 78 (1-2): 107-132.
21. Usmanov M.R., Shushkin M.A., Nazarov M.G., Krylov P.A. Barriers to Effective Interaction of Russian Universities and Companies. University Management: *Practice and Analysis,* 2021; № 25 (1): 83-93. DOI 10.15826/ umpa.2021.01.006
22. *Microdegree – programmy osvoeniya professional'noj mikrokvalifikacii*. Available at: https://www.hse.ru/microdegree
23. Shepel' M.O., Veledinskaya S.B., Dijskaya E.A., Feschenko A.V., Korshunov I.A., Shirkova N.N. Mikrokvalifikacionnye programmy v universitetah: novaya obrazovatel'naya traektoriya dlya obucheniya vzroslogo naseleniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2024; T. 33, № 11: 29-55.
24. Dorzhieva L.A. Rol' konstruktora obrazovatel'nyh programm v podgotovke vysokokvalificirovannyh specialistov srednego zvena. *Sbornik nauchnyh trudov Strategicheskoj sessii.* Sankt-Peterburg, 2021: 63-69.
25. Barsuk M.A., Lyutina A.A. Sozdanie kejs-ploschadki na baze tehnologicheskogo vuza dlya resheniya zadach v oblasti pischevyh tehnologij. *Molodezhnyj nauchnyj vestnik*. 2017; № 11: 36-42.
26. Gitman E.K., Lizunova L.R., Guschina L.A. Mul'tidisciplinarnyj kejs v professional'noj podgotovke studentov vuza. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta*. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. 2022; № 1: 86-96.
27. Husainova G.R., Yakimova Yu.Yu. Realizaciya modeli razvitiya kreativnosti studentov magistratury. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2025; № 4.
28. Husainova G.R. Formirovanie navykov komandnogo sotrudnichestva pri izuchenii inostrannogo yazyka u buduschih inzhenerov. *Upravlenie ustojchivym razvitiem*. 2018; № 5 (18): 94-98.

Статья поступила в редакцию 20.10.25

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-196-198

***Shrayber A.N.**, Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs Russia (Barnaul, Russia), E-mail: 336680@bk.ru*

TIME MANAGEMENT AS A FACTOR IN THE ACADEMIC PERFORMANCE OF CADETS OF THE BARNAUL LAW INSTITUTE OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA. The article presents the results of an empirical study examining the impact of time management skills on the academic performance of cadets at a departmental university. The objective of the study is to identify the specific relationships between personal time management metrics, grade point average, living conditions, and cadets' daily routines, as well as factors that hinder a productive day. To obtain empirical data, testing using the "Personal Time Management" methodology, a questionnaire, and secondary data analysis were conducted. The study reveals that effective time management skills are an important (but not the only) factor in cadets' academic performance. Time management proficiency is independent of the respondent's gender but clearly varies depending on the cadet's living conditions and their subjective attitude toward the daily routine at the institute. The presented results suggest that different combinations of these indicators provide variability in the interpretation of time management's impact on the academic performance of cadets at a departmental university.

Key words: **time management, cadets' academic performance, departmental university, daily routine, living conditions**

***А.Н. Шрайбер**, канд. социол. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: 336680@bk.ru*

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ КАК ФАКТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ КУРСАНТОВ БАРНАУЛЬСКОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА МВД РОССИИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования влияния навыков тайм-менеджмента на академическую успеваемость курсантов ведомственного вуза. Целью работы является выявление специфики взаимосвязи показателей персональной компетентности во времени, среднего балла академической успеваемости, условий проживания и распорядка учебного дня курсантов, а также причин, препятствующих продуктивному дню. Для получения эмпирических данных реализованы: тестирование по методике «Персональная компетентность во времени», анкетный опрос и вторичный анализ данных. В результате исследования определилось, что навык эффективной организации времени и его использования – важный, но не единственный фактор академической успеваемости курсантов. Уровень владения тайм-менеджментом не зависит от пола респондента, но очевидно различается от условий проживания курсанта и его субъективного отношения к распорядку дня в институте. Представленные результаты дают основание предполагать, что различные комбинации указанных показателей дают вариативность трактовок влияния тайм-менеджмента на академическую успеваемость курсантов ведомственного вуза.

Ключевые слова: **тайм-менеджмент, академическая успеваемость курсантов, ведомственный вуз, распорядок дня, условия проживания**

Актуальность изучения влияния тайм-менеджмента на успеваемость курсантов ведомственных вузов МВД России обусловливается несколькими тенденциями. Стремительные изменения в системе высшего образования, связанные с внедрением новых дисциплин, специализацией направлений подготовки, дистанционными форматами образовательного процесса, влекут увеличение учебной нагрузки. Специфика подготовки кадров для МВД России в ведомственных вузах проявляется в образовательных программах, которые сочетают в себе классическое юридическое образование и профессиональную, физическую и дисциплинарную подготовку сотрудника полиции. Для успешного освоения такой образовательной программы требуются определенные навыки в планировании и распределении времени. А также для контроля и повышения успеваемости курсантов необходимо изучение факторов, влияющих на образовательный процесс. Современной социогуманитарной науке известно, что на академическую успеваемость студенческой молодежи влияет многообразие факторов субъективного и объективного характера. Рассматривая тайм-менеджмент как практику планирования и контроля времени, уделяемого различным профессиональным и

повседневным видам деятельности, можно предположить, что грамотность владения данным навыком существенно может влиять на результативность учебной деятельности.

Целью настоящего эмпирического исследования является анализ тенденций влияния тайм-менеджмента на академическую успеваемость курсантов ведомственного вуза.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи: проанализировать теоретико-методологическую базу исследования феномена тайм-менеджмента в студенческой среде; разработать и апробировать методику эмпирического исследования влияния тайм-менеджмента на образовательный процесс курсантов Барнаульского юридического института МВД России (далее БЮИ МВД России); выявить специфику влияния тайм-менеджмента на академическую успеваемость курсантов.

Теоретическая значимость представленного исследования заключается в формировании методологических и методических принципов изучения феномена тайм-менеджмента как субъективного фактора академической успеваемости курсантов. Это будет способствовать усовершенствованию социально-педагогических моделей закономерностей, принципов и оценки эффективности тайм-менеджмента.

Практическая значимость исследования заключается в определении основных показателей тайм-менеджмента, реально влияющих на академическую успеваемость, контроль и регуляция которых обеспечит повышение качества знаний и практических навыков, получаемых курсантами в процессе обучения.

В БЮИ МВД России контроль процесса обучения и академической успеваемости курсантов – неотъемлемая часть мониторинга деятельности образовательной организации. При этом феномен тайм-менеджмента как важный фактор образовательного процесса изучается впервые с перспективой выявления локальной специфики, что обосновывает научную новизну представленных эмпирических данных.

Современная российская наука демонстрирует достаточно большой спектр теоретического и эмпирического материала по заявленной проблематике. Так, Хачатрян М.А. освещает различные представления о теоретико-методологических подходах изучения планирования и распределения времени в трудах отечественных исследователей [1]; Гаджимурадова Р.К. и Шалагинова К.С. обосновывают модель самоорганизации студентов с использованием технологий тайм-менеджмента, акцентируя внимание на развитии у студентов способности к прогнозированию, целеполаганию, планированию, самоконтролю, самокоррекции [2]; Иноземцева Н.Н. посвящает исследования влиянию краткосрочных планов, разрабатываемых в процессе тайм-менеджмента, на долгосрочную стратегию жизни, а также влиянию навыков планирования на показатели личностной и когнитивной перспективы [3]. Представляют актуальность исследования тайм-менеджмента среди педагогов и психологов различных ведомственных вузов России. Сперанская А.В. проанализировала специфику тайм-менеджмента у курсантов в зависимости от уровня успеваемости и условий их проживания [4]. В публикациях Козловой А.А. и Тавтиловой Н.Н. представлены экспериментальные результаты разработки и применения дневника планирования самостоятельной подготовки среди курсантов [5].

Для выявления специфики влияния тайм-менеджмента на академическую успеваемость курсантов БЮИ МВД России были определены следующие показатели: персональная компетентность во времени курсантов; средний балл академической успеваемости; условия проживания курсантов; распорядок дня в институте; причины, препятствующие продуктивному дню. В исследовании использовались следующие методы получения первичных данных. Тестирование курсантов по методике «Персональная компетентность во времени» [6]. Тест дает возможность получить оценку индивидуальной компетентности во времени в контексте ролевого тайм-менеджмента. Анкетный опрос для выявления мнения курсантов по показателям распределения времени при подготовке к учебным занятиям, эффективности распорядка дня в учебном заведении, содержания свободного времени и продуктивного дня и причин, препятствующих продуктивности деятельности. Вторичный анализ данных для преобразования среднего балла академической успеваемости курсантов в данные по порядковой шкале (средний балл, балл выше среднего, балл ниже среднего) для ранжирования респондентов в группы. Генеральную совокупность исследования представили курсанты 1–5 курсов БЮИ МВД России. Выборочная совокупность составляет 174 респондента. Отбор респондентов происходил на основе целенаправленной квотной выборки. Квотами выступили учебная группа и пол респондента (3 мужчины и 3 женщины из каждой учебной группы).

Обратимся к результатам исследования. Реализация тестовой методики «Персональная компетентность во времени» показала следующие распределения: 90% мужчин и 87% женщин обладают высоким и среднем уровнем персональной компетентности во времени, низким уровнем компетентности отличаются 8% мужчин и 13% женщин, отсутствие компетентности во времени у 2% мужчин и 1% женщин.

В таблице 1 представлено соотношение показателей среднего балла успеваемости курсантов с уровнем их персональной компетентности во времени. Средний балл успеваемости по выборочной совокупности составляет 4,3, для оптимизации анализа целесообразно преобразование номинальной шкалы в порядковую со значениями: средний балл (4,0–4,5), ниже среднего (менее 4,0) и выше среднего (более 4,5).

Таблица 1

Соотношение показателей среднего балла успеваемости курсантов с уровнем их персональной компетентности во времени

Уровень персональной компетентности во времени	Балл ниже среднего	Средний балл	Балл выше среднего
Высокий	50%	48%	57%
Средний	39%	43%	25%
Низкий	11%	7%	16%
Отсутствие компетентности	0%	2%	2%
Всего	100%	100%	100%

Значительные различия выявлены в группе респондентов с балом успеваемости выше среднего (57%). В эту группу попали 23 респондента, из них 2 мужчины и 21 женщина, все респонденты данной группы проживают самостоятельно в собственной или съемной квартире, обладают высоким уровнем персональной компетентности во времени.

Таблица 2

Персональная компетентность во времени в зависимости от места проживания курсанта

Уровень персональной компетентности во времени	В казарме	В съемной/ собственной квартире	У родителей
Высокий	38%	53%	33%
Средний	43%	38%	33%
Низкий	19%	7%	25%
Отсутствие компетентности	0%	2%	8%
Всего	100%	100%	100%

В таблице 2 представлены результаты соотношения уровня персональной компетентности во времени и места жительства курсантов. Курсантов с высоким и средним уровнем персональной компетентности во времени больше в группе проживающих самостоятельно, нежели живущих в казарме или с родителями. Самостоятельный образ жизни обусловливает необходимость грамотного распределения своего времени.

На вопрос о том, что для них значит продуктивный день, курсанты ответили следующим образом: 69% респондентов, вне зависимости от уровня успеваемости, указали, что продуктивный день – это когда успеваешь решить учебные и служебные дела до вечера, для 31% – когда учеба и служба занимает полдня. В таблице 3 представлены распределения представлений респондентов о свободном времени.

Таблица 3

Распределение ответов респондентов на вопрос «Что для вас значит свободное время?» в зависимости от уровня академической успеваемости

Варианты ответа	Балл ниже среднего	Средний балл	Балл выше среднего
Возможность самоподготовки к учебным занятиям	5%	7%	3%
Пассивный отдых или сон	0%	8%	3%
Возможность заняться личными и бытовыми делами	39%	54%	65%
Время для хобби, увлечений и встречи с друзьями	56%	31%	29%
Всего	100%	100%	100%

Минимальный процент респондентов ассоциирует свое свободное время с возможностью подготовки к учебным занятиям. Большинство курсантов считают самоподготовку частью учебного процесса, тем более для некоторых респондентов она проходит в стенах института. Наиболее распространены варианты ответов, вне зависимости от уровня успеваемости, связанные с пассивным или активным отдыхом. Это решение личных и бытовых проблем, занятия в спортивных секциях, отдых с друзьями, проведение времени с семьей. Курсанты сетуют, что свободного времени им катастрофически не хватает.

По данным таблицы 4, взаимообусловленность уровня академической успеваемости и отношения курсантов к распорядку дня в институте позволяет сделать следующие выводы: во-первых, чем выше средний балл у курсанта, тем больше существующий распорядок дня его устраивает и помогает ему успешно учиться; во-вторых, лишь небольшая доля курсантов с различным уровнем успеваемости считают существующий распорядок дня нерациональным; в-третьих, около 15% курсантов не находят веских причин, препятствующих продуктивной

Таблица 4

Мнение респондентов о распорядке дня в институте в зависимости от уровня академической успеваемости

Варианты ответа	Балл ниже среднего	Средний балл	Балл выше среднего
Распорядок дня помогает, успеваю выполнять служебные и личные дела	17%	48%	65%
Помогает, но не остается времени на личные дела	72%	39%	19%
Не помогает, так как не остается времени даже на выполнение домашнего задания	11%	13%	16%
Всего	100%	100%	100%

Таблица 5

Мнения респондентов о причинах, препятствующих продуктивному дню в зависимости от академической успеваемости

Варианты ответа	Балл ниже среднего	Средний балл	Балл выше среднего
Не высыпаюсь	28%	39%	38%
Лень	16%	12%	19%
Делаю много ненужной работы	0%	10%	8%
Не могу грамотно планировать свой день	0%	3%	5%
Не подходит распорядок дня	11%	12%	5%
Все время откладываю дела на потом	11%	8%	3%
Нет мотивации	0%	3%	2%
Большая учебная нагрузка	17%	5%	0%
Другое (укажите что именно)	16%	8%	20%
Всего	100%	100%	100%

учебной деятельности. При этом из таблицы 5 видно, что наиболее распространенными причинами непродуктивного дня респонденты, независимо от уровня успеваемости, считают недостаток сна, лень, неподходящий распорядок дня, прокрастинацию. Курсанты со средней и выше среднего успеваемостью также указывают на необходимость выполнять много ненужной работы, курсанты с низким баллом сетуют на большую учебную нагрузку.

В ходе исследования курсанты определили, что владение навыками тайм-менеджмента дает ряд преимуществ в организации своей жизнедеятельности. Так, 23% респондентов указывают на более рациональное использование учебного и свободного времени; 19% отмечают вероятность снижения риска переутомления; у 15% возникает понимание первоочередных задач; 11% курсантов воспитывают таким образом самодисциплину; для 9% тайм-менеджмент обеспечивает повышение эффективности решения учебных задач.

Таким образом, цель наших исследований была достигнута, обоснована научная новизна. Постановка и проверка гипотезы о влиянии тайм-менеджмента на академическую успеваемость курсантов БЮИ МВД России позволили сформулировать следующие выводы: во-первых, организация времени и эффективность его использования – важный, но не единственный фактор, определяющий успешность учебной деятельности курсанта. Во-вторых, уровень персональной компетентности во времени не зависит от пола, но существенно варьируется в зависимости от места проживания курсанта, его представлений о продуктивности дня, принятия существующего распорядка дня в институте. В-третьих, целесообразно говорить о взаимообусловленности исследуемых показателей. Различное сочетание показателей по академической успеваемости, персональной компетентности во времени, условиям проживания, распорядку учебного дня дают несколько вариаций трактовки влияния тайм-менеджмента на успешность процесса обучения. Данные выводы предполагают дальнейшее исследование различных факторов академической успеваемости курсантов, а также проведение сравнительного анализа с результатами подобных исследований в других вузах МВД России.

Библиографический список

1. Хачатрян М.А. Тайм-менеджмент как успешное средство подготовки студентов к педагогической деятельности в современном мире. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 72–74.
2. Гаджимурадова Р.К., Шалагинова К.С. Теоретико-методологическое обоснование построения модели самоорганизации студентов с использованием технологии тайм-менеджмент. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2020; № 7-3 (97): 55–58.
3. Иноземцева Н.Н. Тайм-менеджмент как фактор развития личностной организации времени. *Психолог.* 2017; № 1: 53–60.
4. Сперанская А.В. Особенности тайм-менеджмента у курсантов ведомственного вуза с разной успеваемостью, имеющих разные условия проживания. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 71-2: 462–464.
5. Козлова А.А., Тавтилова Н.Н. Результаты применения дневника планирования самостоятельной подготовки среди курсантов Академии ФСИН России. *Ученые записки университета Лесгафта.* 2022; № 12 (214): 286–289.
6. Куликов Л.В. Персональная компетентность во времени. *Методика тестирования*. Available at: https://psytests.org/trait/pkvv.html

References

1. Hachatryan M.A. Tajm-menedzhment kak uspeshnoe sredstvo podgotovki studentov k pedagogicheskoj deyatel'nosti v sovremennom mire. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 72-74.
2. Gadzhimuradova R.K., Shalaginova K.S. Teoretiko-metodologicheskoe obosnovanie postroeniya modeli samoorganizacii studentov s ispol'zovaniem tehnologii tajm-menedzhment. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2020; № 7-3 (97): 55-58.
3. Inozemceva N.N. Tajm-menedzhment kak faktor razvitiya lichnostnoj organizacii vremeni. *Psiholog.* 2017; № 1: 53-60.
4. Speranskaya A.V. Osobennosti tajm-menedzhmenta u kursantov vedomstvennogo vuza s raznoj uspevaemost'yu, imeyuschih raznye usloviya prozhivaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 71-2: 462-464.
5. Kozlova A.A., Tavtilova N.N. Rezul'taty primeneniya dnevnika planirovaniya samostoyatel'noj podgotovki sredi kursantov Akademii FSIN Rossii. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta.* 2022; № 12 (214): 286-289.
6. Kulikov L.V. Personal'naya kompetentnost' vo vremeni. *Metodika testirovaniya*. Available at: https://psytests.org/trait/pkvv.html

Статья поступила в редакцию 16.10.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-198-201

***Schekoldina A.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: a.schekoldina@volsu.ru*
***Popova O.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: popova@volsu.ru*

PRE-GRADUATION PRACTICE AS THE FINAL STAGE OF THEORETICAL AND PRACTICAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS. Pre-graduation practice is a mandatory component of training teachers, but the forms and methods of organizing and conducting the practice can vary significantly across different higher education institutions. The authors show the effectiveness of their algorithm for conducting pre-graduation practice, as well as to demonstrate the specific features of its substantive content that are a result of changes occurring in education today. To this end, the objectives and tasks of the practice are defined, taking into account innovative trends in modern education, particularly digitalization. All stages of the practice are described, with particular attention paid to the orientation stage, which, according to the authors, determines the level of development of the competencies graduates should have to solve research and practical professional problems. With that that end in view, the authors suggest questions for individual interviews covering all competencies developed during the pre-graduation practice, after which students are given recommendations they should follow during their practice. The need to consider the digital transformation of education when developing the topics for final qualifying theses, the preparation for which takes place during pre-graduation practical training, is substantiated. The authors' experience demonstrates the effectiveness of the proposed algorithm and content of the pre-graduation practice for training highly qualified specialists in foreign language teaching.

Key words: **pre-graduation practice, stages of practice, algorithm for conducting pre-graduation practice, teacher training, digital technologies, digitalization of education, individual qualifying theses**

***А.В. Щеколдина**, канд. пед. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: a.schekoldina@volsu.ru*
***О.Ю. Попова**, канд. пед. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: popova@volsu.ru*

ПРЕДДИПЛОМНАЯ ПРАКТИКА КАК ЗАВЕРШАЮЩИЙ ЭТАП ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Преддипломная практика является обязательным компонентом подготовки специалистов в области педагогического образования, при этом формы и способы организации и проведения практики могут существенно отличаться в разных высших учебных заведениях. В данной статье авторами была предпринята попытка доказать эффективность предложенного ими алгоритма проведения преддипломной практики, а также показать особенности содержательной стороны практики, которые являются результатом изменений, происходящих в образовании на современном этапе. С этой целью были определены цели и задачи практики с учетом инновационных тенденций в современном образовании и прежде всего его цифровизации. Были описаны все этапы практики, при этом особое внимание было уделено ориентировочному этапу, на котором, по мнению авторов, следует определить уровень сформированности компетенций, необходимых выпускнику для решения научно-исследовательских и практических профессиональных задач. Авторами были разработаны вопросы для индивидуального собеседования по всем компетенциям, развиваемым в ходе преддипломной практики, после которого студентам даются рекомендации, которые должны учитываться во время практики. Была обоснована необходимость учета цифровой трансформации образования при разработке тематики выпускных квалификационных работ, подготовка к написанию которых ведется в процессе преддипломной практики. Опыт авторов показывает эффективность предложенного алгоритма и содержания преддипломной практики для подготовки высококвалифицированных специалистов в области преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: **преддипломная практика, этапы практики, алгоритм проведения преддипломной практики, педагогическое образование, цифровые технологии, цифровизация образования, выпускная квалификационная работа**

Процесс подготовки учителей иностранного языка предполагает интеграцию теоретических знаний с практическими навыками и состоит из нескольких этапов. Наиболее ярким примером этой интеграции является производственная преддипломная практика, которая проводится на заключительном этапе подготовки, после освоения дисциплин профессиональной направленности («Научные основы преподавания школьного курса иностранного языка», «Методика преподавания иностранного языка», «Инфокоммуникационные технологии в обучении иностранным языкам», «Проектная деятельность» и др.), а также программ практик («Учебная ознакомительная практика», «Учебная практика научно-исследовательской работы», «Производственная проектная практика» и др.). Предполагается, что итогом преддипломной практики станет выпускная квалификационная работа (ВКР), которая позволит студентам продемонстрировать аналитические и исследовательские навыки, систематизировать эмпирический опыт, структурировать имеющийся теоретический и практический материал.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью разработки оптимального алгоритма организации преддипломной практики с учетом специфики образовательного учреждения.

Цель статьи – описать формы и способы организации работы со студентами направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль подготовки: английский язык и немецкий язык в рамках производственной преддипломной практики в Волгоградском государственном университете.

Данной целью обусловлена постановка следующих задач:

– определить, какое место отводится преддипломной практике в формировании профессиональных навыков будущих преподавателей иностранного языка;

– провести анализ компетенций, которые должны быть сформированы у студентов в ходе преддипломной практики, и предложить варианты вопросов для собеседования с тем, чтобы проверить уровень сформированности данных компетенций к началу практики с целью их дальнейшего развития в процессе ее прохождения;

– предложить актуальную тематику выпускных квалификационных работ, учитывающую современные требования, предъявляемые к учебному процессу в условиях цифровизации языкового образования.

Современный образовательный процесс, в том числе и процесс обучения иностранным языкам, проходит сложный период трансформации, обусловленный цифровизацией общества.

Научная новизна исследования заключается в описании алгоритма и содержательной стороны преддипломной практики в условиях внедрения цифровых технологий в учебный процесс.

Теоретическую основу нашей работы составляют научные статьи современных российских методистов, в которых затрагиваются вопросы организации и проведения производственной преддипломной практики (Богуславская Е.Л., Панфилова Л.В., Молчатский С.Л., Нелюбина Е.Г., Коротков С.Г., Крылов Д.А., Голубева Е.А., Смагина М.В. и др.) [1–4].

Для исследования проблем организации преддипломной практики нами были использованы методы анализа источников и документов, наблюдение, целенаправленные беседы со студентами и руководителями практики, изучение передового опыта и др.

Теоретическая значимость нашей работы заключается в расширении и углублении знаний о проблемах организации практики на современном этапе цифровизации российского общества.

Практическая значимость определяется разработкой рекомендаций по проведению преддипломной практики в контексте реалий современного языкового образования. Данные рекомендации могут послужить в перспективе фундаментом для дальнейших исследований и обобщения знаний в данной области.

В Волгоградском государственном университете для студентов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) производственная преддипломная практика входит в перечень обязательных видов учебной работы, которая в соответствии с новыми федеральными стандартами определена как отдельный самостоятельный вид учебной деятельности и не интегрирована в структуру производственной педагогической практики. При этом производственная педагогическая практика дает возможность студентам накопить практический материал, который впоследствии будет использован при написании выпускной квалификационной работы.

Преддипломная практика направлена на формирование навыков самостоятельной научно-исследовательской и педагогической деятельности. Практика призвана также закрепить знания теоретических и методологических основ педагогической науки, лингвистики и лингводидактики, поскольку ей предшествует изучение студентами многих дисциплин по этим направлениям, как то: иностранный язык, методика преподавания иностранного языка, возрастная и педагогическая психология, научные основы преподавания школьного курса иностранного языка, педагогика и др. Помимо этого, следует учитывать тот факт, что данная практика проводится на пятом курсе, то есть на завершающем этапе обучения, после получения опыта по написанию курсовых работ и прохождения ознакомительной научно-исследовательской и педагогической практик, что позволяет в ходе преддипломной практики решить следующие задачи:

– дальнейшее развитие практических навыков научно-исследовательской работы, критического анализа научной информации, владения современными методами научного исследования;

– приобретение более глубоких профессиональных навыков для решения конкретных задач в педагогической деятельности с учетом требований современных образовательных стандартов;

– углубление знаний о возможности реализации профессионального саморазвития с учетом инновационных тенденций в современном образовании.

Общая трудоемкость производственной преддипломной практики, которая проводится без отрыва от аудиторных занятий, составляет 6 зачетных единиц продолжительностью 216 часов.

Предполагается, что преддипломная практика позволит студентам успешно подготовиться к сдаче государственного экзамена и к защите выпускной квалификационной работы.

Данный вид практики включает в себя четыре этапа: подготовительный, ориентировочный, основной и заключительный. На подготовительном этапе преддипломной практики, как и во время проведения любой другой практики, решаются, прежде всего, организационные вопросы, студенты знакомятся с задачами и программой практики, а также с требованиями к оформлению отчетной документации. Во время ориентировочного этапа студенты осуществляют поиск теоретического материала по теме своего научного исследования с целью оформления библиографического списка и подготовки индивидуального терминологического минимума. Этот этап также предполагает индивидуальное собеседование научного руководителя с каждым студентом, в ходе которого определяется уровень сформированности компетенций, необходимых выпускнику для решения научно-исследовательских и практических профессиональных задач. После собеседования преподаватель дает рекомендации, которые должны быть учтены обучающимися в процессе практики. Для проведения данного собеседования нами были разработаны вопросы, позволяющие проверить знания, умения и навыки в рамках тех компетенций, которые предусмотрены программой практики.

Так, для проверки уровня сформированности компетенции ОПК-6, предполагающей наличие у студентов способности использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, предлагаются следующие вопросы:

1. Какие методы психолого-педагогической диагностики вы знаете?
2. Охарактеризуйте основные этапы психического развития учащихся, их особенности и закономерности.
3. Как учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся при организации учебной деятельности?

Профессиональные компетенции (ПК-1, ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-5) и их дальнейшее развитие также являются целью преддипломной практики. Для проверки уровня владения компетенцией ПК-1, которая предполагает наличие у студентов теоретических знаний в предметной области, а также их использование при решении профессиональных задач, могут быть предложены следующие вопросы:

1. ФГОС какого поколения лежит в основе образовательной деятельности современной школы?
2. Расскажите об организационных формах учебной работы.
3. Раскройте содержание обучения иностранным языкам (содержательный и процессуальный аспекты).

Компетенцию ПК-2, о сформированности которой говорит способность использовать современные методы и технологии при обучении иностранным языкам, мы предлагаем проверить следующими вопросами:

1. Назовите инновационные методы обучения иностранным языкам и опишите их лингводидактический потенциал.
2. Какие цифровые образовательные ресурсы вы знаете? В чем заключаются их преимущества?
3. Для обучения какому аспекту языка целесообразно использовать технологию дополненной реальности?

Для осуществления успешной учебно-воспитательной деятельности необходимо наличие высокого уровня сформированности компетенции ПК-3. Для проверки данной компетенции нами были разработаны такие вопросы, как:

1. Какие компоненты педагогической деятельности учителя вы знаете?
2. Какие приемы вы используете для формирования позитивной атмосферы в языковой группе?
3. Какие формы учебно-воспитательной работы вы считаете наиболее эффективными?

Уровень сформированности ПК-4, предполагающей умение проектировать индивидуальные образовательные траектории учащихся, проверяется следующими вопросами:

1. Дайте определение индивидуальной образовательной траектории.
2. Опишите три группы обучающихся для организации дифференцированного обучения.
3. Приведите пример применения индивидуальной образовательной траектории в ходе практики.

Умение решать методические задачи в профессиональной деятельности (ПК-5) можно проверить при помощи вопросов:

1. Что такое упражнение? Каковы основные характеристики упражнения?
2. Определите практическую значимость вашего исследования.
3. Систематизируйте практический материал с целью разработки комплекса упражнений в рамках вашего научного исследования.

Основной этап преддипломной практики предполагает обработку и описание как теоретического, так и эмпирического материала исследования. Этот обобщенный и структурированный материал должен быть представлен в виде чернового варианта ВКР.

На заключительном этапе студенты сдают отчет о прохождении практики и выступают с докладом-презентацией на итоговой конференции.

Подготовка и написание ВКР после прохождения преддипломной практики являются неотъемлемой частью профессиональной подготовки учителей иностранного языка. И эта профессиональная подготовка должна учитывать особенности современного образовательного процесса, который характеризуется все возрастающей тенденцией использования цифровых ресурсов и искусственного интеллекта (ИИ). Цифровизация современного образования все чаще является темой обсуждения в педагогическом сообществе с целью дать корректное и всеобъемлющее определение этому понятию, а также выявить положительные и отрицательные стороны этого процесса (Дмитриева Е.К., Пигарева Е.А., Колобова Л.В., Ксенофонтова А.Н., Мороз В.В., Стариченко Б.Е., Фещенко Т.С., Гребенникова В.М., Новикова Т.В., Кудлаев М.С., Напсо М.Д. и др.) [5–11]. В частности, Б.Е. Стариченко определяет цифровое образование следующим образом: «цифровое образование – это учебная и воспитательная деятельность, основанная на преимущественно цифровой форме представления информации учебного и управленческого характера, а также актуальных технологиях ее хранения и обработки, позволяющая существенно повысить качество образовательного процесса и управления им на всех уровнях» [7, с. 53]. Хотя современная образовательная инфраструктура не всегда находится на высоком уровне, который позволяет успешно использовать цифровые ресурсы, мы хорошо понимаем, что нашим выпускникам придется осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях все большей цифровизации общества. Именно поэтому мы стараемся учитывать эту особенность образования будущего при определении тематики ВКР. Приведем примеры некоторых тем работ, представленных на защиту за последние несколько лет:

1. Использование ИИ для развития социокультурной компетенции старшеклассников на уроках английского языка.
2. Формирование иноязычных лексико-грамматических навыков у школьников среднего звена с применением платформ на основе ИИ.
3. Интеграция метода CLIL и цифровых ресурсов для интенсификации обучения смысловому чтению на иностранном языке в средней школе.
4. Лингводидактический потенциал нейросетей при развитии иноязычных лексических навыков у старшеклассников.
5. Применение технологии дополненной реальности при формировании лексических навыков у школьников на среднем этапе обучения английскому языку.
6. Применение инновационных интерактивных образовательных приложений на базе ИИ на разных этапах интенсивного обучения английскому языку.
7. Формирование иноязычных лексических навыков с использованием интерактивных приложений на уроках английского языка в средней школе.
8. Лингводидактический потенциал ИИ при обучении старшеклассников иноязычному чтению как средству формирования коммуникативной компетенции.
9. Использование технологий искусственного интеллекта для формирования иноязычной коммуникативной компетенции у школьников среднего звена.
10. Геймификация при формировании лексических навыков с использованием нейросетей в средней школе.

В предложенных темах ВКР четко прослеживается роль современных цифровых технологий в повышении эффективности обучения иностранным языкам.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что преддипломная практика, являясь заключительным этапом профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, играет важную роль не только в приобретении навыков педагогической деятельности, но и опыта научно-исследовательской работы. Учитывая тот факт, что современное образование претерпевает серьезную трансформацию под влиянием процесса цифровизации общества, научно-исследовательская работа студентов должна быть ориентирована на практическое применение цифровых платформ и искусственного интеллекта для обучения всем видам речевой деятельности и аспектам языка.

В целом цель наших исследований была достигнута, обоснована научная новизна. Считаем, что полученные результаты могут представлять интерес для педагогов высших учебных заведений при организации преддипломной практики в контексте реалий современного языкового образования. Результаты работы могут послужить в перспективе основой для дальнейших исследований и обобщения знаний в данной области.

Библиографический список

1. Богуславская Е.Л. Преддипломная практика как инструмент индивидуализации студентов института иностранных языков. *Нижегородское образование*. 2016; № 4: 72–78.
2. Панфилова Л.В., Молчатский С.Л., Нелюбина Е.Г. Психолого-педагогические особенности организации преддипломной практики в педагогическом вузе. *Поволжский педагогический вестник*. 2017; Т. 5, № 2 (15): 43–48.
3. Коротков С.Г., Крылов Д.А. Производственная (преддипломная) практика в программе подготовки бакалавров педагогического образования. *Вестник Марийского государственного университета*. 2016; Т. 10, № 1 (21): 19–22.
4. Голубева Е.А., Смагина М.В. Перспективы организации производственной (преддипломной) практики в электронной образовательной среде. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2016; Т. 5, № 1: 122–125.
5. Дмитриева Е.К., Пигарева Е.А. Цифровизация образования в России. *Вестник науки*. 2022; Т. 4, № 11 (56): 75–80.
6. Колобова Л.В., Ксенофонтова А.Н., Мороз В.В. О цифровизации в образовательном процессе. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2024; № 4 (244): 44–51.
7. Стариченко Б.Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания. *Педагогическое образование в России*. 2020; № 3: 49–58.
8. Фещенко Т.С. К вопросу о цифровизации образования. *Современный ученый*. 2019; № 3: 181–185.
9. Гребенникова В.М., Новикова Т.В. К вопросу о цифровизации образования. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2019; Т. 11, № 5: 158–165.
10. Кудлаев М.С. Процесс цифровизации образования в России. *Молодой ученый*. 2018; № 31 (217): 3–7.
11. Напсо М.Д. Система образования в условиях современной политики цифровизации. *Вестник ЗабГУ*. 2022; Т. 28, № 2: 56–62.

References

1. Boguslavskaya E.L. Preddiplomnaya praktika kak instrument individualizacii studentov instituta inostrannyh yazykov. *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2016; № 4: 72-78.
2. Panfilova L.V., Molchatskij S.L., Nelyubina E.G. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti organizacii preddiplomnoj praktiki v pedagogicheskom vuze. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik*. 2017; T. 5, № 2 (15): 43-48.

3. Korotkov S.G., Krylov D.A. Proizvodstvennaya (preddiplomnaya) praktika v programme podgotovki bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2016; T. 10, № 1 (21): 19-22.
4. Golubeva E.A., Smagina M.V. Perspektivy organizacii proizvodstvennoj (preddiplomnoj) praktiki v `elektronnoj obrazovatel'noj srede. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2016; T. 5, № 1: 122-125.
5. Dmitrieva E.K., Pigareva E.A. Cifrovizaciya obrazovaniya v Rossii. *Vestnik nauki.* 2022; T. 4, № 11 (56): 75-80.
6. Kolobova L.V., Ksenofontova A.N., Moroz V.V. O cifrovizacii v obrazovatel'nom processe. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2024; № 4 (244): 44-51.
7. Starichenko B.E. Cifrovizaciya obrazovaniya: illyuzii i ozhidaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2020; № 3: 49-58.
8. Feschenko T.S. K voprosu o cifrovizacii obrazovaniya. *Sovremennyj uchenyj.* 2019; № 3: 181-185.
9. Grebennikova V.M., Novikova T.V. K voprosu o cifrovizacii obrazovaniya. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'.* 2019; T. 11, № 5: 158-165.
10. Kudlaev M.S. Process cifrovizacii obrazovaniya v Rossii. *Molodoj uchenyj.* 2018; № 31 (217): 3-7.
11. Napso M.D. Sistema obrazovaniya v usloviyah sovremennoj politiki cifrovizacii. *Vestnik ZabGU.* 2022; T. 28, № 2: 56-62.

Статья поступила в редакцию 15.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-201-204

Abdurakhmanova P.D., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Radzhabova P.T., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*
Abdusalamova M.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: passikhat05@mail.ru*

FEATURES OF REALISATION OF THE COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS. The authors, based on the reflection of their own pedagogical experience and the scientific methodological literature, identify the most significant features of the communicative approach to teaching non-linguistic students a foreign language in the modern Russian university space. For this purpose, the term "communicative approach" is revealed in relation to the study of foreign languages. The experience of its implementation in universities and other educational organizations of Russia is analyzed. An important interim conclusion is made about fundamental applicability of this methodological approach in teaching a foreign language to students in case of expanding some educational activities. The following recommendations are offered on the use of an appropriate approach to teaching a foreign language to bachelor, specialist and master students in modern non-linguistic universities.

Key words: **foreign language in university, foreign language in non-linguistic university, academic work, professional communication, communicative approach**

П.Д. Абдурахманова, *д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
П.Т. Раджабова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*
М.М. Абдусаламова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: passikhat05@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Авторами статьи на основе рефлексии собственного опыта профессионально-педагогической деятельности и изучения научно-методической литературы выявляются наиболее существенные особенности реализации коммуникативного подхода в обучении студентов нелингвистических направлений иностранному языку в пространстве современного российского вуза. Для этого раскрывается сущность термина «коммуникативный подход» применительно к изучению иностранных языков. Затем проводится анализ опыта его реализации в вузах и образовательных организациях других типов, действующих на территории Российской Федерации. При этом делается важный промежуточный вывод о принципиальной применимости данного методологического подхода при обучении иностранному языку студентов-нелингвистов в случае расширения реализации ряда видов образовательной деятельности. Далее предлагаются рекомендации по использованию соответствующего подхода в преподавании иностранного языка молодым студентам, осваивающим программы бакалавриата, специалитета и магистратуры в стенах современных неязыковых вузов.

Ключевые слова: **иностранный язык в вузе, иностранный язык в неязыковом вузе, учебная работа, коммуникация в профессиональной сфере, коммуникативный подход**

Актуальность темы исследования обусловлена объективными процессами, происходящими в жизни человеческого общества на современном этапе. Безусловно, наличие определённого уровня владения иностранным языком во все времена считалось одним из признаков образованного человека. Однако большую часть истории российской и мировой цивилизации соответствующие компетенции играли скорее роль вспомогательного инструмента, применимого в отдельных случаях, например, при изучении технической документации, присланной из-за рубежа, или в ходе консультаций с ведущими иностранными специалистами. Одной из важнейших частей профессионального портрета владение иностранным языком было лишь у членов сравнительно небольшого, в достаточной степени замкнутого дипломатического корпуса и состоящих при нём экспертов.

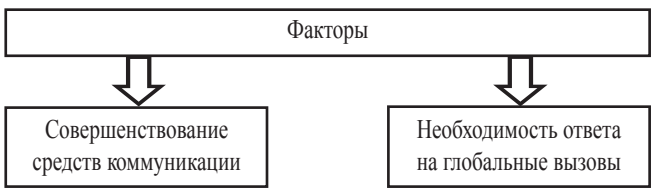


Рис. 1. Факторы, поспособствовавшие изменению роли иноязычной подготовки в структуре деятельности, направленной на подготовку квалифицированных специалистов по программам высшего образования

Ситуация существенно изменилась за три последних десятилетия. Причиной тому стали два фактора (рис. 1).

Таким образом, с одной стороны, решение задач, связанных с обеспечением дальнейшего прогресса в самых разных отраслях человеческой деятельности, требует сотрудничества между выпускниками вузов, представляющими различные этнокультурные общности. С другой – уровень развития средств удалённой коммуникации делает такое взаимодействие возможным.

Из вышеизложенного следует, что иноязычная подготовка лиц, осваивающих программы современных неязыковых вузов, также должна претерпеть определённые изменения. В этой связи Е.В. Ерофеева и Л.В. Скопова [1], на наш взгляд, справедливо говорят о необходимости внесения изменений в содержательную сторону соответствующего процесса. Нельзя вместе с тем говорить о том, что модернизация иноязычной подготовки должна ограничиваться принятием соответствующих мер. Соглашаясь с Т.И. Ткачевой [2], отметим необходимость совершенствования её методологии.

В частности, ряд учёных и педагогов-практиков (И.И. Дегтярева [3], Н.А. Антонова [4], О.С. Волчек [5], Д.А. Зайналова [6]) говорит о желательности более широкого использования коммуникативного подхода. В отличие от методологических подходов, которые современными авторами (Т.И. Ткачева [2], Н.А. Антонова [4], Н.А. Грищенко, В.В. Корниенко, М.А. Старшева [7]) относятся к числу традиционных, при реализации иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов в русле подхода коммуникативного основной акцент делается не на изучении системы слов и грамматических явлений, но на развитии коммуникативной компетенции. Соответственно, ключевой задачей обучения становится вооружение

студентов навыками эффективного применения изучаемого языка как средства регулярного общения с коллегами, руководством, заказчиками, представителями смежных отраслей, являющимися его носителями. При этом, как указывает О.С. Волчек [5], современный вуз характеризуется наличием определённых потенций в плане расширения применения данного методологического подхода.

Ввиду вышеизложенного в качестве цели нашей статьи мы можем определить выявление наиболее существенных особенностей реализации в пространстве современного вуза коммуникативного подхода в обучении студентов нелингвистических направлений иностранному языку.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– раскрыть сущность термина «коммуникативный подход» применительно к изучению иностранных языков;

– провести анализ опыта его реализации в вузах и образовательных организациях других типов, действующих на территории Российской Федерации;

– на основе результатов этого анализа предложить рекомендации по использованию соответствующего подхода в пространстве современных неязыковых вузов.

В ходе исследования нами применялись такие методы, как изучение научно-методической литературы, в той или иной степени затрагивающей рассматриваемую проблематику, а также рефлексия собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи заключается в раскрытии сущности педагогической категории «коммуникативный подход» применительно к изучению иностранных языков современными студентами нелингвистических направлений подготовки.

Теоретическая значимость состоит в анализе опыта применения данного методологического подхода в образовательном пространстве вузов и иных организаций, реализующих на территории Российской Федерации программы иноязычной подготовки различных уровней.

Практическая значимость состоит в разработке рекомендаций по эффективному использованию коммуникативного подхода в современном неязыковом вузе.

Результаты анализа специальной литературы (Е.В. Ерофеева, Л.В. Скопова [1], И.И. Дегтярева [3], Д.А. Зайналова [6]) позволяют нам интерпретировать термин «коммуникативный подход» как образовательную стратегию, строящуюся на моделировании иноязычного общения, создании психологической и языковой готовности к нему, подразумевающей, в свою очередь, сознательное осмысление обучаемым материала и способов работы с ним. Ещё одним значимым аспектом данного подхода является направленность реализуемой в его русле образовательной деятельности на осознание студентами нелингвистических направлений требований к эффективности иноязычных высказываний.

И.И. Дегтярева [3] свидетельствует: изначальной целью применения коммуникативного подхода в деле обучения иностранным языкам было стремление заставить людей как можно быстрее начать говорить на языке, абсолютно новом для них. В этой связи не должен вызывать удивление тот факт, что целевой аудиторией, для обучения которой его впервые начали использовать, являлись во второй половине XX в. мигранты из разных стран, для которых жизненную необходимость составляло оперативное овладение языком на базовом уровне.

При этом они находились в условиях полного отрыва от своей родной языковой среды, что, в свою очередь, создавало предпосылки к зарождению тех принципов, которые на рассматриваемом этапе считались основополагающими для реализации иноязычного обучения в русле данного подхода (рис. 2).

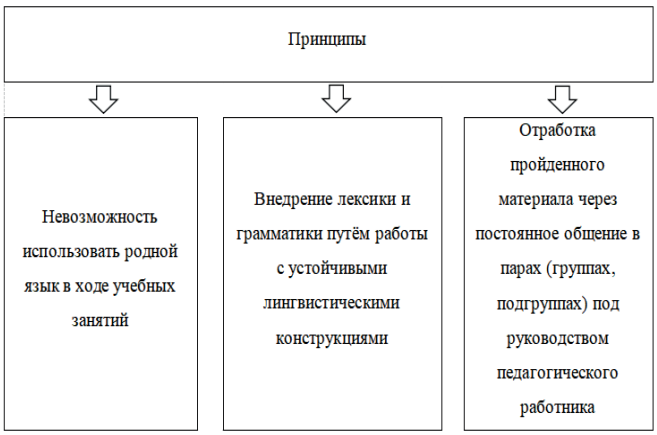


Рис. 2. Принципы реализации коммуникативного подхода, первоначально реализовывавшиеся в ходе содействия интеграции мигрантов в чуждую для них языковую среду

И если с хронологическими рамками и целевой аудиторией начального этапа использования коммуникативного подхода в ходе обучения иностранному языку всё представляется более или менее ясным, то остаётся открытым вопрос о причинах, по которым его начали использовать в образовательных организациях (ОО) различного уровня. Н.А. Грищенко с соавторами [7] отвечают на него следующим образом: рассматриваемый методологический подход является изобретением лингвистов и педагогов. Учёные и практики соответствующих профилей, если верить указанным выше авторам, были недовольны преобладанием в отечественной и мировой системах иноязычного обучения аудиолингвального и грамматико-переводного методов, к последней четверти XX в. в значительной степени утративших свою актуальность [7].

В поддержку данной точки зрения можно заметить, что на территории СССР коммуникативный подход к изучению языков (первоначально, как уже говорилось, мигрантами) начал набирать популярность в 1980-х гг. Именно в это десятилетие он превратился в альтернативу классическому грамматико-переводному методу. В рассматриваемый период исследователям и практикующим педагогам стало ясно: основная проблема большинства абитуриентов, подготовленных советской школой, заключалась в том, что они не могли говорить и вообще взаимодействовать с использованием иноязычных коммуникативных средств в реальных условиях. Этот недостаток сохранялся и при иноязычной подготовке студентов нелингвистических направлений. Сложившаяся ситуация требовала более широкого использования моделирования иноязычного общения, создания психологической и языковой готовности к нему, т. е реализации элементов коммуникативного подхода.

С 1990-х гг., указывает Д.А. Зайналова [6], он начал широко применяться в международных языковых школах, в т. ч. работающих на территории нашей страны. В подобного рода ОО, получивших особенно широкое распространение после цифровой революции, позволившей интенсифицировать применение дистанционных форм обучения, благодаря интернациональному составу учащихся и работе иностранных преподавателей использование родного языка в процессе общения сводится практически к нулю. Тем самым получает широкую реализацию один из принципов, традиционно считающихся основой реализации коммуникативного подхода.

Как видим, на сегодняшний день накоплен определённый положительный опыт широкого применения коммуникативного подхода. Вместе с тем стоит отметить, что в случаях и с адаптацией мигрантов, и с работой интернациональных школ речь идёт о погружении обучающихся в чуждую им языковую среду. И во многом именно этим объясняется высокая результативность его использования. Но остаётся вопрос: может ли данный подход быть эффективным и в лингвистической среде, близкой к той, что является родной для обучающихся?

Отечественные учёные (Е.В. Ерофеева, Л.В. Скопова [1], Т.И. Ткачева [2], Н.А. Антонова [4]) приводят примеры успешной реализации соответствующих положений во время преподавания иностранного языка студентам лингвистических направлений подготовки. Оснований не доверять этим данным у авторов настоящей статьи, также имеющих опыт реализации подобной деятельности, нет. Однако описываемая ситуация не является доказательством того, что рассматриваемый подход может быть с таким же успехом применён в нелингвистическом вузе, как минимум потому, что в данном случае речь идёт о тех студентах, для которых изучение иностранного языка не является профильным предметом. Применительно к ним не столь обширен и опыт его практического применения, ведь при работе со студентами-нелингвистами многие преподаватели иностранного языка по традиции реализуют упомянутые выше «традиционные» подходы.

Явно недостаточный опыт реализации соответствующего процесса в русле коммуникативного подхода и связанная с ним недостаточная степень разработки теоретической составляющей, упоминаемая, например, И.И. Дегтяревой [3], приводит к тому, что при попытке интегрировать этот методологический подход в процесс формирования иноязычных компетенций у студентов неязыковых направлений происходит искажение его понимания. Соответствующий термин зачастую интерпретируется практикующими педагогами как сводящийся к расширению использования современных учебных пособий или же акценту на развитии устной речи учащихся.

Мы не можем признать такой подход к его реализации верным. При том, что формирование у обучающихся компетенций, необходимых для устной коммуникации, действительно представляется очень важным в современном глобализированном мире, истинная цель использования коммуникативного подхода представляется более широкой. Она заключается в том, чтобы научить будущего бакалавра, специалиста или магистра нелингвистического профиля свободно общаться на языке (а это, как мы понимаем, далеко не только устная коммуникация), адекватно вести себя в различных ситуациях иноязычного общения в профессиональной и иных сферах. Другими словами, мы можем согласиться с Д.А. Зайналовой [6] в том, что при использовании коммуникативного подхода в работе со студентами-нелингвистами ведущую роль играет взаимодействие во время общения и достижение поставленных коммуникативных целей. Следовательно, в данном случае рациональная организация эффективной языковой деятельности на учебных занятиях подразумевает построение учебного процесса как модели общения.

Таким образом, изучая иностранный язык в русле исследуемого подхода, студенты неязыковых направлений знакомятся с правилами, словами и выражениями не через специальные упражнения, но путём усвоения их в процессе коммуникативной деятельности. Происходит синхронное формирование беглости речи, с одной стороны, навыков практического применения речевых образцов и структур – с другой.

Например, с целью отработки употребления тех или иных грамматических конструкций учащимся можно предложить, ознакомившись с представленными на изучаемом языке правилами пользования каким-либо прибором, провести инструктаж по его эффективному и безопасному применению для своих товарищей. Таким образом, восемьдесят процентов общего времени аудиторного занятия будет посвящено разговорной практике. В свою очередь, отмечают Н.А. Грищенко и соавторы [7], такая практика интегрирует четыре вида деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Виды деятельности на занятиях по иностранному языку со студентами неязыковых направлений, применимые в русле реализации коммуникативного подхода

Вид деятельности	Особенности применения в процессе реализации положений коммуникативного подхода
Парная работа	Исходя из анализа накопленного на сегодняшний день педагогического опыта, представляет собой один из самых распространённых видов деятельности при обучении студентов-нелингвистов иностранному языку с использованием коммуникативного подхода. Суть её заключается в том, что учащиеся, действуя парно, проговаривают пройденный материал по нескольку раз. Это, в свою очередь, существенно увеличивает возможности для запоминания материала, позволяет экономить время субъектов образовательных отношений. Не может быть использована в отрыве от других форм работы
Работа в составе микрогрупп	Направлена на отработку навыков спонтанного общения, в т. ч. в дискуссионной форме. Способствует становлению у обучаемых системы умений, связанных с выражением своих мыслей и отстаиванием собственной точки зрения на спорные вопросы при широком использовании средств изучаемого языка
Грамматические игры	Согласно положениям коммуникативного подхода, грамматика не может и не должна изучаться вне контекста. Студент должен максимально чётко осознавать, в каких ситуациях следует использовать те или иные грамматические правила
Ролевые игры	При реализации коммуникативного подхода сводятся к тому, что учащимся предлагают представить себя в той или иной практической ситуации и соответственно ей разыграть диалоги, в обязательном порядке используя при этом пройденные грамматику и лексику. Игровые ситуации при этом должны быть максимально приближены к реальным

Все перечисленные в табл. 1 виды деятельности на сегодняшний день являются хорошо изученными и прошедшими длительную практическую апробацию. Анализ доступной научной и методической литературы (Т.И. Ткачева [2], Н.А. Антонова [4], О.С. Волчек [5], Д.А. Зайналова [6]), отражающей соответствующий опыт, а равно и собственной профессионально-педагогической деятельности авторов статьи позволяет сделать промежуточный вывод о принципиальной применимости этих организационных форм в процессе реализации коммуникативного подхода.

С другой стороны, сами по себе их преимущества, скорее всего, не позволят в полной мере избежать некоторых «подводных камней», связанных с широким применением рассматриваемого подхода. Е.В. Ерофеева и Л.В. Скопова [1] выделяют три объективных затруднения такого рода. Нам интересна позиция этих авторов, так как в процессе собственной профессиональной деятельности мы так же неоднократно сталкивались с подобными затруднениями (табл. 2).

Остановимся подробнее на третьем затруднении, связанном с компетентностью педагогических работников вуза в вопросах применения рассматриваемого методологического подхода. В данном случае стоит прежде всего отметить, что современный преподаватель высшей школы уже давно не является носителем некой суммы готовых знаний, которые он должен транслировать студентам.

Напротив, педагоги (Е.В. Ерофеева, Л.В. Скопова [1], Н.А. Антонова [4]) позиционируют его скорее, как проводника, указывающего вверенному ему контингенту пути к самостоятельному формированию системы профессиональных и личностных компетенций. Соответственно, его ошибки не позволят обучающимся самостоятельно усвоить необходимые знания, умения, навыки (в нашем случае обеспечивающие эффективную иноязычную коммуникацию в профессиональной сфере) и стать высококвалифицированными профессионалами, соответствующими требованиям современного общества. Соответственно, такого рода ошибки должны быть рассмотрены более пристально.

О.С. Волчек [5], например, указывает, что одной из наиболее распространённых ошибок является то, что многими преподавателями иностранного языка не уделяется достаточного внимания исправлению грамматических и речевых ошибок студентов. Такие преподаватели считают, что при реализации коммуникативного подхода главное – «чтобы студент говорил». Мы ни в коей мере не отрицаем важности речевой практики при использовании данного подхода, однако и верность построения фраз, употребления лексических единиц также остаётся важным критерием сформированности иноязычной компетенции. Игнорировать его – значит, по итогу обучения получать молодых специалистов, которые бегло говорят на иностранном языке, способны рассуждать на различные темы, но при этом допускают такое количество ошибок, что исправить их, особенно на продвинутых уровнях, почти невозможно.

Ещё одна ошибка преподавателей, также встречающаяся достаточно часто, – рассмотрение коммуникативного подхода в обучении иностранному языку студентов нелингвистических направлений как предоставления им возможности «поговорить». Ещё раз отметим, что рассматриваемый подход предусматривает развитие всех аспектов коммуникации. Кроме того, свидетельствует Д.А. Зайналова [6], без синхронного развития письменной коммуникации и умения общаться на изучаемом языке в режиме онлайн прогресс в речевой деятельности может существенно замедлиться. «Говорить» также можно о разном. Важно, чтобы в процессе моделируемого таким образом общения обучающийся узнавал нечто для себя новое и/или закреплял определённые грамматические структуры.

Выше мы говорили о том, что на ранних этапах использования коммуникативного подхода в изучении иностранных языков в качестве одной из его опор позиционировался принцип исключения взаимодействия с использованием средств родного языка. Вместе с тем отмечалось, что данный принцип является незыблемым, если речь идёт об интернациональных школах или работе с мигрантами. Однако на настоящем этапе его безоговорочная реализация преподавателями, обучающими иностранному языку студентов-нелингвистов, является ошибкой.

Педагог-практик всегда должен помнить, что употребление родного языка, в особенности, если речь идёт о начальной ступени обучения, не нарушает правил коммуникативного подхода. Современные авторы (Е.В. Ерофеева, Л.В. Скопова [1], Т.И. Ткачева [2], Д.А. Зайналова [6]) указывают, что среди первокурсников абсолютный запрет на использование русского языка вызывает недоумение и дополнительный стресс. Соответственно, если в конкретный момент использование родного языка представляется более эффективным, оно допустимо и желательно.

Коммуникативный подход, таким образом, основывается на моделировании иноязычного общения, создании психологической и языковой готовности к нему, подразумевающей сознательное осмысление обучаемым материала и способов работы с ним. Значимым аспектом данного подхода является направленность реализуемой в его русле образовательной деятельности на осознание студентами нелингвистических направлений требований к эффективности иноязычных высказываний.

На сегодняшний день накоплен определённый положительный опыт применения коммуникативного подхода. Вместе с тем стоит отметить, что он касается в основном деятельности, направленной на адаптацию мигрантов, работу интернациональных школ и подготовку студентов лингвистических направлений.

Таблица 2

Объективные трудности на пути реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку студентов, осваивающих нелингвистические направления подготовки

Наименование	Особенности проявления по ходу реализации различных форм работы	Пути минимизации
Специфика целевой аудитории	Студенты неязыковых вузов не имеют возможностей для полного отрыва от языковой среды, к которой принадлежат. Они изучают иностранный язык как дополнение к основному роду своей будущей профессиональной деятельности	Обращение к аутентичным материалам, связанным с особенностями реализации обучающимися профессиональных обязанностей в ближайшем будущем; создание ситуаций, близких к реалиям осуществления трудовой деятельности
Специфика конкретных направлений подготовки	Делает необходимым преимущественное внимание к специальной лексике и развитию у обучаемых навыков грамотного использования иноязычных терминов в будущей профессиональной деятельности	
Недостаточная компетентность профессорско-преподавательского состава в вопросах реализации коммуникативного подхода	Превратное толкование подхода как такового	Организация повышения квалификации педагогического состава в форме мастер-классов, научно-практических конференций, семинаров, вебинаров, взаимопосещения занятий, прохождения краткосрочных курсов на соответствующую тематику
	Серьёзные ошибки в реализации отдельных его аспектов по ходу иноязычной подготовки студентов нелингвистических направлений	

С другой стороны, он может быть использован и при работе со студентами-нелингвистами. Необходимой в этом плане представляется реализация парной работы, работы в составе микрогрупп, грамматических и ролевых игр.

В целом цель нашего исследования была достигнута, обоснована научная новизна. В ходе работы были выявлены особенности реализации коммуникативного подхода в обучении студентов нелингвистических направлений иностранному языку, предложены рекомендации по эффективному его использованию в пространстве современного вуза. Полученные результаты могут представлять интерес для преподавателей иностранного языка, реализующих обучение в рамках коммуникативного подхода.

Библиографический список

1. Ерофеева Е.В., Скопова Л.В. Обучение профессионально ориентированному второму иностранному языку (французскому) в полиэтнических группах неязыкового вуза. *Педагогическое образование в России.* 2023; № 2: 88–98.
2. Ткачева Т.И. Проектная методика в преподавании английского языка в неязыковых вузах: целесообразность и значение. *Культура и безопасность.* 2023; № 1: 42–49.
3. Дегтярева И.И. Коммуникативный подход в преподавании иностранного языка для студентов неязыковых вузов. *Вестник Университета мировых цивилизаций.* 2017; № 15–1: 57–61.
4. Антонова Н.А. Факторы, влияющие на эффективность изучения английского языка в неязыковых вузах. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2024; Т. 13; № 4 (49): 13–18.
5. Волчек О.С. Применение информационных технологий в формировании профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов инженерных специальностей. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2024; № 6-2 (93): 32–38.
6. Зайналова Д.А. Инновационные технологии преподавания иностранных языков. *Управление образованием: теория и практика.* 2021; № 3 (43): 221–229.
7. Грищенко Н.А., Корниенко В.В., Старшева М.А. Пособие ESSD для студентов неязыковых вузов (английский язык). *Вестник Омского государственного педагогического университета*. Гуманитарные исследования. 2025; № 2 (47): 145–151.

References

1. Erofeeva E.V., Skopova L.V. Obuchenie professional'no orientirovannomu vtoromu inostrannomu yazyku (francuzskomu) v poli`etnicheskih gruppah neyazykovogo vuza. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2023; № 2: 88-98.
2. Tkacheva T.I. Proektnaya metodika v prepodavanii anglijskogo yazyka v neyazykovyh vuzah: celesoobraznost' i znachenie. *Kul'tura i bezopasnost'.* 2023; № 1: 42-49.
3. Degtyareva I.I. Kommunikativnyj podhod v prepodavanii inostrannogo yazyka dlya studentov neyazykovyh vuzov. *Vestnik Universiteta mirovyh civilizacij.* 2017; № 15-1: 57-61.
4. Antonova N.A. Faktory, vliyayuschie na `effektivnost' izucheniya anglijskogo yazyka v neyazykovyh vuzah. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2024; T. 13; № 4 (49): 13-18.
5. Volchek O.S. Primenenie informacionnyh tehnologij v formirovanii professional'noj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov inzhenernyh special'nostej. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2024; № 6-2 (93): 32-38.
6. Zajnalova D.A. Innovacionnye tehnologii prepodavaniya inostrannyh yazykov. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika.* 2021; № 3 (43): 221-229.
7. Grischenko N.A., Kornienko V.V., Starsheva M.A. Posobie ESSD dlya studentov neyazykovyh vuzov (anglijskij yazyk). *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Gumanitarnye issledovaniya. 2025; № 2 (47): 145-151.

Статья поступила в редакцию 06.10.25

УДК 378.046.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-204-207

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*

STRUCTURAL-CONTENT MODEL OF SUPPORTING THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A NOVICE UNIVERSITY TEACHER. The relevance of this topic stems from increasing demands on the quality of higher education and the need for young teachers to adapt to professional work in a dynamically changing educational environment. In particular, there is currently a lack of effective support models that could facilitate the successful entry of young professionals into the scientific and pedagogical process and the development of sustainable professional competencies. The adaptation period for teachers, who just start their career, is associated with significant difficulties, including high levels of stress, self-doubt, and the risk of burnout. The lack of targeted support and methodological guidance can lead to the development of inappropriate teaching strategies, decreased motivation, and, consequently, a decline in the quality of the educational process. In this regard, the development and implementation of an effective support system for young teachers is an important task for modern pedagogy. Such system should take into account the specifics of the work of higher education teachers, include various forms of support, such as mentoring, coaching, training, seminars, and also ensure access to necessary resources and information materials.

Key words: **higher education pedagogy, beginning teachers, support, professional activity, professional adaptation**

П.М. Алексеева*, канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения (ГУАП), г. Санкт-Петербург, E-mail: Polina.m.alekseeva@mail.ru*

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧИНАЮЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Статья посвящена обоснованию структурно-содержательной модели сопровождения профессиональной деятельности начинающего преподавателя вуза. Актуальность темы обусловлена возрастающими требованиями к качеству высшего образования и необходимостью адаптации начинающих преподавателей к профессиональной деятельности в условиях динамично меняющейся образовательной среды. В работе предложена модель сопровождения, которая могла бы способствовать успешному вхождению молодого специалиста в научно-педагогический процесс и формированию у него устойчивых профессиональных компетенций. Период адаптации начинающих преподавателей сопряжен со значительными трудностями, и отсутствие целенаправленной поддержки и методологического сопровождения может приводить к формированию неадекватных стратегий преподавания, снижению мотивации и, как следствие, к снижению качества образовательного процесса. В этой связи разработка и внедрение эффективной системы сопровождения начинающих преподавателей представляется важной задачей современной педагогической науки и практики. Предложенная автором структурно-содержательная модель учитывает специфику деятельности преподавателя высшей школы, включает в себя различные формы поддержки, обеспечивает доступ к необходимым ресурсам и информационным материалам, способствует профессиональному и личностному росту молодых преподавателей, повышению качества учебного процесса и конкурентоспособности образовательной организации в целом.

Ключевые слова: **педагогика высшей школы, начинающие преподаватели, сопровождение, профессиональная деятельность, профессиональная адаптация**

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что в условиях перманентной трансформации требований, предъявляемых к высшему образованию под воздействием процессов глобализации и повсеместной цифровизации, существенно возрастает значимость компетентности профессорско-преподавательского состава, его способности к инновационной деятельности и результативной трансмиссии знаний. В то же время недостаточная адаптация новых членов академического сообщества к специфике институциональной среды высшего учебного заведения может снизить качество образовательного процесса.

В настоящее время мы можем констатировать ощутимый дефицит научно верифицированных и прагматически ориентированных моделей сопровождения, способных комплексно учитывать индивидуальные потребности и профессиональные затруднения, испытываемые начинающими преподавателями. При этом существующие подходы демонстрируют тенденцию к фрагментарности, не обе-

спечивая в достаточной мере педагогической поддержки в процессе адаптивного вхождения в профессию. Вследствие этого молодые специалисты вынуждены самостоятельно осваивать новые роли и функции, что увеличивает риск совершения профессиональных ошибок и снижает мотивацию к дальнейшему профессиональному развитию.

В данном контексте разработка структурно-содержательной модели сопровождения профессиональной деятельности начинающего преподавателя вуза является насущной научно-практической задачей. Такая модель должна учитывать специфику вузовской экосистемы, индивидуальные характеристики преподавателя, а также современные дидактические требования к организации образовательного процесса. Внедрение соответствующей модели сопровождения начинающих преподавателей позволит оптимизировать процесс адаптации на рабочем месте, повысить уровень профессиональной компетентности и целеустремленности педагогических кадров, что, в свою очередь, окажет позитивное воздействие на качество высшего образования в масштабе всей страны.

Таким образом, выявление компонентов структурно-содержательной модели сопровождения профессиональной деятельности начинающего преподавателя вуза является актуальной задачей для совершенствования современной системы высшего образования.

Цель исследования – разработка структурно-содержательной модели сопровождения профессиональной деятельности начинающего преподавателя вуза.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: разработать структурно-содержательную модель сопровождения профессиональной деятельности начинающего преподавателя вуза; представить анализ каждого компонента модели.

Научная новизна состоит в том, что представлена структурно-содержательная модель сопровождения профессиональной деятельности начинающего преподавателя вуза, проанализирован каждый компонент модели.

Теоретическая значимость заключается в разработке структурно-содержательной модели сопровождения профессиональной деятельности начинающего преподавателя вуза и алгоритма ее реализации.

Практическая значимость заключается в том, что рассмотренный в исследовании алгоритм реализации модели включает в себя этапы диагностики потребностей, целеполагания, разработки индивидуальной траектории развития, внедрения инновационных образовательных технологий и непрерывного мониторинга результатов. Следует также отметить, что предложенная модель не является статичной и может быть адаптирована к специфическим условиям конкретного вуза и индивидуальным потребностям начинающих преподавателей.

Материалами исследования послужили теоретические постулаты, изложенные в работах таких авторов, как Е.А. Гнатышина [1], С.Ю. Жданова, Л.О. Пузырева [2], Л.А. Кавешникова [3], В.Е. Калмыков, А.В. Малоземов [4], М.В. Созинова [5] и др.

Методические аспекты изучаемой проблематики были проанализированы на основе трудов таких авторов, как Дж.М. Аллен, С.М. Рамакерс и Р. Ван дер Вельден [6], П. Эшвин [7], П.Т. Балвант [8], Р. Беннетт, Р. Йеоман, Н. Тисдейл [9], В. Бозкурт, Э. Дюран [10], Т. Динкельман [11] и др.

Для достижения цели исследования был использован комплекс методологических подходов, включающий: теоретическое изучение научной литературы, посвященной вопросам профессиональной адаптации и поддержки педагогических кадров; формально-логический анализ для структурирования и систематизации полученных данных; методы сопоставления и обобщения для выявления общих закономерностей и тенденций.

Предлагаемая структурно-содержательная модель сопровождения профессиональной деятельности начинающего преподавателя вуза включает в себя следующие компоненты:

1) целевой (определение целей и задач сопровождения);

2) содержательный (разработка индивидуальных планов развития, включающих образовательные, научно-исследовательские и методические аспекты);

3) организационно-деятельностный (реализация различных форм сопровождения: наставничество, тренинги, семинары, мастер-классы, консультации);

4) оценочно-результативный (мониторинг и оценка эффективности сопровождения на основе критериев профессионального роста и удовлетворенности преподавателей).

Проанализируем каждый компонент более подробно.

Целевой компонент модели сопровождения преподавателей является краеугольным камнем в определении стратегического вектора развития педагогического состава. Четкое формулирование задач на данном этапе приобретает решающее значение для обеспечения практической направленности и, что особенно важно, для верифицируемости результатов. При этом цели, коррелирующие с миссией и задачами образовательной организации, становятся отражением стратегических приоритетов. Процедура разработки таких целей и задач имплицирует тщательный аудит потребностей преподавателей, который осуществляется посредством инструментов анкетирования, совещаний с административным аппаратом и углубленного анализа стратегических документов. На наш взгляд, эффективное целеполагание детерминирует успешную реализацию образовательных инициатив.

Таблица 1

Структурно-содержательная модель сопровождения профессиональной деятельности начинающего преподавателя вуза

№	Компонент модели	Цель	Задачи	Содержание деятельности	Формы реализации	Критерии оценки	Ожидаемые результаты
1.	**Целевой**	Определение стратегических и тактических целей сопровождения, согласованных с миссией и целями образовательной организации	Формулировка конкретных, измеримых, достижимых, релевантных и ограниченных по времени (SMART) задач сопровождения	Разработка матрицы целей и задач, учитывающей индивидуальные потребности преподавателей и приоритеты учреждения	Совещания с администрацией, анкетирование преподавателей, анализ стратегических документов	Соответствие целей и задач сопровождения стратегическим целям организации, четкость и конкретность формулировок	Наличие согласованной и утвержденной матрицы целей и задач сопровождения
2.	**Содержательный**	Разработка персонализированных траекторий развития, обеспечивающих профессиональный рост и самореализацию преподавателей	Определение образовательных, научно-исследовательских и методических потребностей преподавателей	Планирование и организация образовательных программ, научно-исследовательских проектов и методических разработок, соответствующих индивидуальным потребностям	Индивидуальные консультации, разработка индивидуальных планов развития (ИПР), подбор образовательных ресурсов.	Соответствие содержания сопровождения индивидуальным потребностям преподавателей, наличие и актуальность ИПР	Наличие и реализация ИПР, участие в образовательных и научно-исследовательских мероприятиях
3.	**Организационно-деятельностный**	Обеспечение эффективной реализации различных форм сопровождения, способствующих профессиональному развитию преподавателей	Организация и проведение наставничества, тренингов, семинаров, мастер-классов и консультаций	Разработка методических материалов, организация практических занятий, проведение индивидуальных и групповых консультаций	Наставничество, тренинги, семинары, мастер-классы, консультации	Количество и качество проведенных мероприятий, охват преподавателей, отзывы участников	Повышение квалификации, развитие профессиональных компетенций, улучшение учебного процесса
4.	**Оценочно-результативный**	Мониторинг и оценка эффективности сопровождения на основе объективных и субъективных критериев	Определение критериев профессионального роста и удовлетворенности преподавателей	Сбор и анализ данных об эффективности сопровождения, проведение опросов и анкетирования преподавателей, мониторинг результатов их деятельности	Анализ отчетов о реализации ИПР, проведение опросов и анкетирования, анализ публикационной активности	Динамика профессионального роста, уровень удовлетворенности преподавателей, улучшение учебных результатов студентов	Повышение квалификации преподавателей, улучшение качества учебного процесса, повышение удовлетворенности преподавателей своей работой

Содержательный компонент сфокусирован на разработке персонифицированных траекторий развития, аккумулирующих индивидуальные потребности преподавателей. В свою очередь, выявление таких потребностей возможно на основе комплексного подхода, включающего анализ образовательных запросов, научно-исследовательских интересов и методологических затруднений. Внедрение индивидуальных планов развития (ИПР) становится ключевым инструментом реализации модели сопровождения, позволяя обеспечить преподавателям целенаправленное развитие необходимых профессиональных компетенций. Планирование и организация образовательных программ, научно-исследовательских проектов и методологических разработок должны быть согласованы с потребностями, выявленными в ходе аналитической работы. Иными словами, актуальность ИПР должна поддерживаться посредством регулярного мониторинга и оперативной корректировки профессиональной деятельности начинающего преподавателя.

Организационно-деятельностный компонент заключается в реализации запланированных мероприятий сопровождения: разнообразие форм сопровождения, проявляющееся в наставничестве, тренингах, семинарах, мастер-классах и консультациях, позволяет охватить различные аспекты профессиональной деятельности преподавателей. Разработка методического инструментария и организация практических занятий ориентированы на активное вовлечение преподавателей в процесс обучения и персонального развития. На наш взгляд, количественные и качественные показатели проведенных мероприятий являются измеримыми критериями эффективности данного компонента.

Оценочно-результативный компонент обеспечивает мониторинг и оценку эффективности сопровождения. В частности, определение таких объективных и субъективных критериев, как динамика профессионального роста, уровень удовлетворенности преподавателей и улучшение академических показателей студентов, является ключевым для оценки результативности системы сопровождения начинающих преподавателей. Сбор и последующий анализ данных реализуется с использованием разнообразных методов, отраженных в анализе отчетов о реализации ИПР, проведении опросов и анкетировании, а также анализе публикационной активности. Полученные результаты используются для внесения корректировок и улучшения модели сопровождения в целом: результативная система оценки не только измеряет достигнутые результаты, но также идентифицирует зоны роста и перспективные направления для дальнейшего развития.

В основе предлагаемой нами модели сопровождения лежит концепция андрагогики, признающая зрелость обучающихся и акцентирующая их потребность в самостоятельности, практической применимости знаний и опоре на накопленный жизненный опыт. Основным принципом системы является создание поддерживающей образовательной среды, которая стимулирует внутреннюю мотивацию к непрерывному самосовершенствованию и обучению на протяжении всей жизни. Модель учитывает актуальные тенденции в сфере образования, в частности интеграцию цифровых технологий (в том числе и технологии искусственного интеллекта) и развитие социально-личностных компетенций, необходимых для эффективной деятельности в динамично меняющемся профессиональном контексте. Реализация модели предполагает комплексный подход, помимо планирования и организации мероприятий, создание действенной системы мотивации и поощрения начинающих преподавателей. В качестве мотивационных стимулов нами рассматриваются возможности профессионального развития, признание заслуг, участие в престижных проектах и конференциях, а также материальное стимулирование, например, в форме надбавок за квалификационную категорию или научные публикации. Не менее важно, на наш взгляд, формирование корпоративной культуры, основанной на принципах взаимоподдержки, сотрудничества и обмена передовым опытом. Результативность модели всецело определяется развертыванием надежных механизмов оценки и контроля качества педагогической деятельности. При этом критерии оценки должны отвечать требованиям ясности, прозрачности и объективности, поскольку в их основе должны быть такие верифицируемые показатели, как академическая успеваемость обучающихся, интенсивность участия в методической работе, инновационный потенциал и соответствие положениям профессионального стандарта педагога. Такой способ оценки полезен для оптимизации индивидуальных образовательных траекторий и стимулирования непрерывного профессионального развития.

Основным фактором успешной реализации рассматриваемой модели выступает формирование благоприятной информационной экосистемы: то есть педагогам необходимо предоставить беспрепятственный доступ к актуальным научным публикациям, методическим руководствам, электронным образовательным ресурсам и платформам для обмена передовым опытом. В частности, организация регулярных семинаров, вебинаров и мастер-классов с привлечением ведущих экспертов в области образования способствует повышению уровня профессиональной компетентности педагогических кадров и расширению их научно-методического кругозора.

Устойчивость модели обеспечивается посредством ее институционализации в системе управления образовательной организацией, причем существенным аспектом является вовлечение в процесс реализации модели всех заинтересованных сторон. Оценка результативности сопровождения начинающих преподавателей должна базироваться на всестороннем анализе данных, включающем как количественные показатели (например, повышение квалификации, количество публикаций, участие в конференциях), так и качественные характеристики (например, степень удовлетворенности преподавателей, улучшение качества образовательного процесса, отзывы обучающихся). Для сбора данных необходимо использовать такие методы, как анкетирование, интервьюирование, анализ документации и педагогическое наблюдение. Результаты оценки должны служить основой для корректировки программы сопровождения и повышения ее результативности.

Внедрение представленной структурно-содержательной модели позволяет обеспечить создание эффективной системы сопровождения преподавателей, способствующей их профессиональному и личностному росту, повышению качества учебного процесса и конкурентоспособности образовательной организации в целом. Практическая значимость предложенной модели состоит в том, что она может быть адаптирована к различным типам образовательных учреждений и уровням образования с учетом их специфических потребностей и ресурсов. Обязательным условием успешной реализации является поддержка со стороны руководства высшего учебного заведения и активное вовлечение преподавательского состава в процесс сопровождения начинающих преподавателей.

Таким образом, поставленная в работе цель была выполнена. Предложенная структурно-содержательная модель сопровождения профессиональной деятельности начинающего преподавателя вуза представляет собой авторский подход к решению проблемы адаптации и профессионального становления молодых специалистов в академической среде. Представленные в статье компоненты структурно-содержательной модели позволяют интегрировать диагностический, мотивационно-целевой, содержательно-технологический и оценочно-рефлексивный компоненты, обеспечивают систематизированную поддержку деятельности начинающего преподавателя на всех этапах его вхождения в профессию.

Значимость разработки подобной модели обусловлена также потребностью повышения конкурентоспособности отечественных вузов на международной арене: высококвалифицированный преподавательский корпус является критическим фактором популярности вуза. Результативная система сопровождения начинающих преподавателей позволит привлечь и удержать талантливых специалистов, что внесет вклад в поступательное развитие научно-образовательного потенциала вуза.

В перспективе результаты данного исследования могут быть применены для создания методических рекомендаций и дидактических материалов, нацеленных на повышение результативности работы с новым поколением преподавателей в вузах Российской Федерации.

Библиографический список

1. Гнатышина Е.А. Построение модели профессиональной компетентности будущего педагога. *Профессиональное образование*. 2008; № 3: 30–31.
2. Жданова С.Ю., Пузырева Л.О. Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы. *Методы и технологии обучения в вузе в условиях цифровой трансформации образования:* сборник статей по материалам Всероссийской (с международным участием) научно-методической конференции. 2023: 225–231.
3. Кавешникова Л.А. Мотивация преподавателей как основа качества высшего образования. *Научное обозрение. Экономические науки*. 2016; № 2: 78–81.
4. Калмыков В.Е., Малоземов А.В. Повышение профессионально-педагогических компетенций преподавателей высшей школы. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 63-4: 88–91.
5. Созинова М.В. Ценности в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы: проблемы, способы преодоления. *Университет в эпоху педагогических новаций*: сборник статей по итогам Второго профессорского педагогического форума. Москва: Общероссийская общественная организация «Российское профессорское собрание». 2023: 235–242.
6. Allen J.M., Ramaekers S.M., van der Velden R. Overeducation and skill mismatch: Recent insights from research. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. 2019: 10–26.
7. Ashwin P. Re-thinking the concept of teaching-research relations. *Higher Education*. 2020; № 80 (4): 597–610.
8. Balwant P.T. Role of mentoring in shaping teacher identity: Experiences of early career higher education faculty. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2021; № 29 (5): 561–586.
9. Bennett R., Yeoman R., Teasdale N. The lived experience of academic identity formation in new lecturers. *Teaching in Higher Education*. 2022; № 27 (4): 499–516.
10. Bozkurt V., Duran E. Neo-normality and the pedagogical potential of online learning: Implications for sustainable open and distance learning practices in the post-COVID-19 era. *Asian Journal of Distance Education*. 2020; № 15 (1): 7–16.
11. Dinkelman T. Early career academics in times of uncertainty. *Higher Education Research & Development*. 2020; № 39 (4): 850–863.

References

1. Gnatyshina E.A. Postroenie modeli professional'noj kompetentnosti buduschego pedagoga. *Professional'noe obrazovanie*. 2008; № 3: 30-31.
2. Zhdanova S.Yu., Puzyreva L.O. Professional'nye kompetencii prepodavatelya vysshej shkoly. *Metody i tehnologii obucheniya v vuze v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya:* sbornik statej po materialam Vserossijskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-metodicheskoj konferencii. 2023: 225-231.
3. Kaveshnikova L.A. Motivaciya prepodavatelej kak osnova kachestva vysshego obrazovaniya. *Nauchnoe obozrenie. `Ekonomicheskie nauki*. 2016; № 2: 78-81.
4. Kalmykov V.E., Malozemov A.V. Povyshenie professional'no-pedagogicheskih kompetencij prepodavatelej vysshej shkoly. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 63-4: 88-91.
5. Sozinova M.V. Cennosti v professional'noj deyatel'nosti prepodavatelya vysshej shkoly: problemy, sposoby preodoleniya. *Universitet v `epohu pedagogicheskih novacij*: sbornik statej po itogam Vtorogo professorskogo pedagogicheskogo foruma. Moskva: Obscherossijskaya obschestvennaya organizaciya «Rossijskoe professorskoe sobranie». 2023: 235-242.
6. Allen J.M., Ramaekers S.M., van der Velden R. Overeducation and skill mismatch: Recent insights from research. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. 2019: 10-26.
7. Ashwin P. Re-thinking the concept of teaching-research relations. *Higher Education*. 2020; № 80 (4): 597-610.
8. Balwant P.T. Role of mentoring in shaping teacher identity: Experiences of early career higher education faculty. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 2021; № 29 (5): 561-586.
9. Bennett R., Yeoman R., Teasdale N. The lived experience of academic identity formation in new lecturers. *Teaching in Higher Education*. 2022; № 27 (4): 499-516.
10. Bozkurt V., Duran E. Neo-normality and the pedagogical potential of online learning: Implications for sustainable open and distance learning practices in the post-COVID-19 era. *Asian Journal of Distance Education*. 2020; № 15 (1): 7-16.
11. Dinkelman T. Early career academics in times of uncertainty. *Higher Education Research & Development*. 2020; № 39 (4): 850-863.

Статья поступила в редакцию 15.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-207-210

Ankvab M.F., *Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ankvab.marina@yandex.ru*
Saidov Z.A., *Doctor of Sciences (Law), Professor, Rector, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: z.saidov@chesu.ru*

DEVELOPING PERSONAL QUALITIES IN ADOLESCENT STUDENTS WITH THE HELP OF MEANS OF FOLK PEDAGOGY. The authors identify the opportunities existing at the current stage of development of the basic general education to effectively form personal qualities in students who refer to teenagers by means of ethnocultural communities that make up the multinational Russian nation traditional pedagogy. The researchers analyze a number of features of development of the society. Based on this data, the work demonstrates the need to improve the course and results of development of personal qualities in schoolchildren. The most characteristic features of traditional pedagogical views on the development process of personal qualities are considered. The authors also identify the main potencies inherent in folk pedagogy in terms of the system of formation of the basic values among adolescents, developed by the multinational Russian people over its thousand-year history. Based on the analysis of relevant potentials, the research offers ways of their realization in modern secondary school.

Key words: **basic general education, adolescent students, folk pedagogy, ethnopedagogy, personal development**

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*
З.А. Саидов, *д-р юр. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: z.saidov@chesu.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Авторами выявляются существующие на текущем этапе развития отечественной системы основного общего образования возможности для эффективного формирования у учащихся подросткового возраста личностных качеств с использованием средств, предоставляемых традиционной педагогикой этнокультурных общностей, составляющих многонациональный российский народ. Для этого в начале исследования анализируется ряд особенностей текущей стадии развития человеческого общества. С опорой на данные, полученные при их изучении, демонстрируется необходимость улучшения хода и результатов развития у школьников личностных качеств. Далее рассматриваются наиболее характерные особенности традиционных педагогических воззрений на процесс развития личностных качеств. Авторы также определяют основные потенции, присущие народной педагогике в плане формирования у детей подросткового возраста системы базовых ценностей, выработанных многонациональным российским народом за его тысячелетнюю историю. На основе анализа соответствующих потенций предлагаются пути их реализации в условиях современной общеобразовательной школы.

Ключевые слова: **основное общее образование, учащиеся подросткового возраста, народная педагогика, этнопедагогика, развитие личностных качеств**

Динамика большинства процессов, происходящих в обществе на современном этапе его развития, характеризуется невиданными ранее темпами. В сфере педагогики главным следствием данного тренда выступает то, что зачастую формируемые у школьников предметные знания требуют существенной коррекции уже к моменту получения ими аттестатов. С другой стороны, эскалация темпов социокультурного, экономического и научно-технического прогресса означает выход соответствующих отраслей на глобальный уровень. Это, в свою очередь, способствует расширению возможностей для влияния различных деструктивных сил на умы подрастающего поколения.

Таким образом, быстрые приращение и, соответственно, устаревание знаний, с одной стороны, риски глобализации – с другой, способствуют повышению актуальности вопросов, связанных с формированием личностных качеств учащихся, в т. ч. подросткового возраста. Действительно, в текущих условиях лишь та личность, которая характеризуется достаточным уровнем выраженности соответствующих характеристик, может быть по-настоящему конкурентоспособной.

Вопросы эти с определённой вероятностью могут быть успешно решены при условии более широкой интеграции элементов народной педагогики в соответствующий процесс. Этим и обусловлена актуальность темы нашего исследования.

Рассмотрение возможностей народной педагогики в качестве инструмента формирования личностных качеств современного подростка будет осуществлено ниже.

Таким образом могут быть определены цель и задачи данной статьи (табл. 1).

При этом для исследования нами использовались методы рефлексии собственного опыта профессионально-педагогической деятельности и анализа специальной литературы, затрагивающей проблемы использования средств народной педагогики в деле обучения и воспитания детей подросткового возраста.

Научная новизна исследования заключается в том, что на его страницах предложены пути реализации возможностей, присущих народной педагогике в плане развития личностных качеств учащихся подросткового возраста.

Таблица 1

Цель и задачи исследования

Цель	Задачи
Выявить существующие сегодня возможности для эффективного формирования у учащихся подросткового возраста личностных качеств с использованием средств этнопедагогики	Рассмотреть наиболее характерные особенности традиционных педагогических воззрений на процесс формирования личностных качеств
	Определить основные потенции, присущие народной педагогике в плане формирования у детей, подростков и юношества системы базовых ценностей, выработанных многонациональным российским народом за его тысячелетнюю историю
	Предложить пути реализации возможностей народной педагогики как инструмента развития системы личностных качеств подростка в пространстве современной общеобразовательной школы

Её теоретическая значимость сводится к исследованию наиболее характерных особенностей традиционных педагогических воззрений на процесс развития личности.

Практическая значимость заключается в определении основных потенциальных возможностей, присущих народной педагогике, в плане формирования системы базовых ценностей, выработанных многонациональным российским народом за его тысячелетнюю историю.

В традиционных педагогических воззрениях большинства этнокультурных общностей, являющихся коренными для нашей страны, существуют выраженные представления о ходе и результатах личностного развития. При этом О.В. Крежевских и Н.А. Каратаева [1] свидетельствуют о том, что одной из наиболее характерных черт традиционной педагогики народов России является глубокое понимание следующего факта: сколь-нибудь полное развитие личностных качеств не представляется возможным без усвоения системы базовых этических ценностей.

По словам З.Х. Умаровой [2], примером, хорошо иллюстрирующим данную тенденцию, является система воспитания абхазов. Стремление привить формирующейся личности систему традиционных ценностей прослеживается в ней уже на уровне целевых установок (табл. 2).

Таблица 2

Целевые установки народной педагогики абхазов

Цель	Факторы, обусловливающие особенности процесса её достижения
«Дуаюыцвкиоуп» (абх. – воспитать, досл. – сделать человеком)	Интересы абхазского народа
	Ценности и устремления абхазского народа

Формирование же у детей (в том числе подросткового возраста) системы общечеловеческих ценностей в абхазской традиционной педагогике реализуется постепенно. Небезынтересно при этом отметить, что данная очерёдность прямо пропорциональна значимости каждой ценности в понимании носителей традиционной культуры, характерной для данной общности. Теперь следует рассмотреть ценности, привитие которых, согласно представлениям абхазов, составляет основу развития личности.

Главным её понятием, как обоснованно считают А.М. Шамаев и Б.В. Кодзоков [3], является значимость личности. Она, в свою очередь, важна не только как член своей этнической общности, но прежде всего, как человеческое существо. При этом, однако, данный концепт характеризуется неоднозначностью. Ценность индивида, указывает ряд учёных-исследователей, специалистов в области народной педагогики (Л.У. Курбанова [4], В.Ш. Расумов, Х.Э. Мамалова [5], М.Х. Рабаданов, Б.Ш. Алиева, Л.Х. Авшалумова [6] и др.), рассматривается с двух позиций. С одной стороны, личность возведена на условный пьедестал. В качестве одного из главных её качеств позиционируется способность «творить себя». С другой – индивидуальность человека ограничена той социокультурной средой, в которой он живёт. Будучи представителем своей семьи, рода, этнокультурной общности, малой и большой Родины, он не должен проявлять те или иные формы социальной активности, руководствуясь при этом исключительно собственными интересами.

Такое, на первый взгляд двойственное отношение к личности характеризуется, тем не менее, одной важной чертой: она повышает ответственность подростков за собственные поступки. В условиях широкой реализации принципа свободы воли формирующаяся личность понимает: вне семьи, вне общества, социума, вообще, вне коллектива он не является полноценным. Соответственно, анализируя существующие в той или иной ситуации возможности для совершения тех или иных поступков, их возможные последствия, подросток будет сообразовывать их с общественным мнением. З.Х. Умарова [2] утверждает, что подобная модель поведения характерна для ряда персонажей нартского эпоса.

Следующей по значимости ценностью, согласно традиционным педагогическим представлениям абхазов, является семья. Она понимается как начальная единица общества, выступая в качестве первого коллектива ребёнка, наиболее благоприятного с точки зрения его личностного развития. Именно поэтому традиционно у абхазов считается, что к началу подросткового возраста дети должны быть знакомы с историей родов, к которым принадлежат. Соответствующие познания, указывают исследователи (О.В. Крежевских, Н.А. Каратаева [1], А.М. Шамаев, Б.В. Кодзоков [3], М.Ф. Анкваб, Л.У. Курбанова [4]), издавна приравнивались к знанию основ истории своего народа. В настоящее время данная традиция, к сожалению, всё чаще придаётся забвению. Предки дальше третьего-четвёртого колена остаются неизвестными для своих юных потомков. Отсюда следует, что более широкое применение средств абхазской народной педагогики является в этом плане весьма прогрессивным. Оно позволит в значительной степени снизить пагубное влияние, проистекающее от девальвации семейных ценностей.

Продолжая иерархию ценностей, необходимо также сказать о той роли, которую традиционная педагогическая мысль абхазов отводит труду. Его ценность обосновывается прежде всего тем, что именно трудовая деятельность составляет основу человеческого существования. Не вызывает, таким образом, удивления тот факт, что с рассматриваемым концептом традиционно связано много этических норм и правил, принятых абхазским народом.

При этом, однако, приобщение представителей подрастающего поколения к такого рода деятельности никогда не позиционировалось традиционной педагогикой в качестве самоцели. Здесь мы можем согласиться с М.Х. Рабадановым, Б.Ш. Алиевой и Л.Х. Авшалумовой [6] в том, что труд для абхазов – это, скорее, средство развития у подростков двух взаимосвязанных личностных качеств (рис. 1).

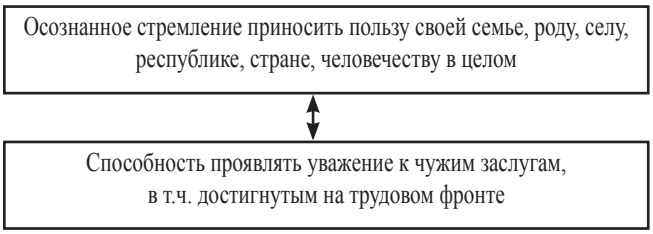


Рис. 1. Качества личности, развитию которых у детей подросткового возраста, согласно традиционным педагогическим представлениям абхазов, способствует труд

Кроме того, приобщаясь к труду, подростки получали возможности для реализации собственных устремлений праведным путём, без посягательств на чужие интересы и нарушения принятых в обществе этических норм.

К сожалению, и это подтверждается результатами доступных на сегодняшний день исследований (О.В. Крежевских, Н.А. Каратаева [1], А.М. Шамаев, Б.В. Кодзоков [3]), к настоящему времени восприятие труда претерпело, в общем, такие же метаморфозы, как и в случае с семейными ценностями. У юных абхазов, как и в целом россиян, система знаний, касающихся его этической составляющей, часто развита недостаточно либо отсутствует. Это в очередной раз свидетельствует о необходимости реализации элементов этнопедагогики в современной системе образования.

Далее, с точки зрения абхазской народной педагогики определённая значимость в плане эффективного формирования личностных качеств присуща системе знаний. Подобно трудовым умениям и навыкам, её развитие не является самоцелью. Приращение знаний, свидетельствует З.Х. Умарова [2], представляет собой скорее средство, обеспечивающее эффективный рост формирующейся личности в морально-этическом отношении. Отметим также, что и в этом качестве сумма знаний выступает не сама по себе. С ней неразрывно связывается способность рационально мыслить (рис. 2).

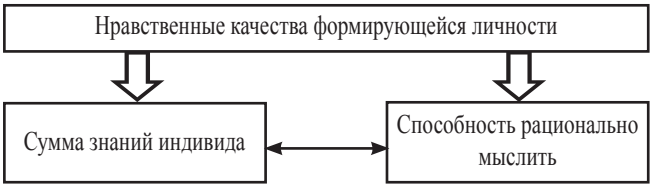


Рис. 2. Влияние суммы знаний и способности к рациональному мышлению на прогресс нравственных качеств подростка, согласно абхазской народной педагогике

В традиционной педагогике рассматриваемого этноса считалось, что если подросток характеризуется наличием соответствующего его возрасту уровня развития навыков и умений, обеспечивающих эффективное практическое применение имеющихся знаний, то он способен к самостоятельному продвижению по пути к становлению личностных качеств. В противном случае все виды знаний становились бесполезными сведениями, а значит, становление системы соответствующих качеств оказывалось трудным или невозможным.

По ходу реализации данного аспекта воспитательной работы старшие поколения основной своей задачей в процессе воспитания детей, в том числе относящихся к исследуемой возрастной категории, считали приобщение подопечных к культуре как к материальной, так и к духовной. Именно она, согласно традиционным представлениям, является «проводником» между простой информативностью знаний и их переходом в состояние, обеспечивающее скорейшее и наиболее полное усвоение воспитуемым норм этики и морали. Это особенно актуально сегодня. Для тех, кому в скором времени предстоит участвовать в реализации различных видов социально значимой деятельности, оперируя при этом почти безграничными потоками информации, особую важность приобретают, во-первых, умение эффективно работать с ней, а во-вторых, неукоснительное соблюдение норм морали и нравственности в сетевом пространстве. Таким образом, мы видим, что и в этом случае интеграция элементов этнопедагогики в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы является важным аспектом его дальнейшего совершенствования.

Следующей ценностью, приобщение подростков к которой представляется необходимым с точки зрения традиционной педагогики, является родина. Абха-

зы, отмечают А.М. Шамаев и Б.В. Кодзоков [3], убеждены в том, что родной край дарован им свыше. Следовательно, не вызывает удивления и тот факт, что тема его обороны от агрессоров нашла самое широкое отражение в многочисленных произведениях народного творчества данного этноса. Естественно, что привитие детям подросткового возраста подобного отношения к родному краю благоприятно скажется на формировании у них системы личностных качеств. Достаточный уровень развития чувств гражданственности и патриотизма поможет им в осмыслении этических норм. Соответствующее отношение к малой и большой Родине необходимо прививать учащимся и в настоящее время. Тем самым, обращение к назидательным постулатам прошлого с большой вероятностью позволит повысить уровень нравственного развития школьников. Говоря о развитии у обучающихся подросткового возраста системы личностных качеств, упомянем и такую ценность, как мир. Например, в традиционной культуре абхазов он, как правило, обозначается термином «адуней». В историческом прошлом данного этноса, отмечают М.Х. Рабаданов с соавторами [5], помимо понятий географических, существовали и мифологические, объяснявшие структуру окружающей действительности. В традиционных представлениях абхазов миру придавался характер трёхчленного пространства (рис. 3).

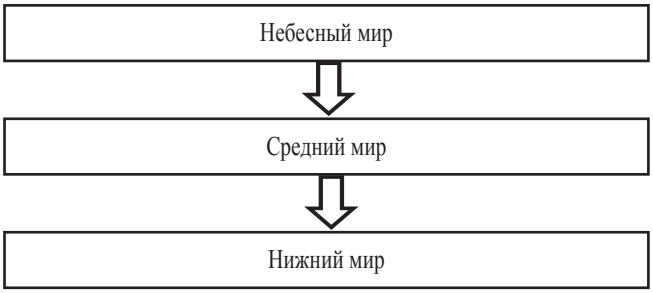


Рис. 3. Структура мира, согласно традиционным представлениям абхазов

В качестве места обитания людей выступает мир средний. Как отмечают исследователи (О.В. Крежевских, Н.А. Каратаева [1], М.Ф. Анкваб, Л.У. Курбанова [4]), здесь, согласно традиционным представлениям, проживают также сказочные персонажи. В горизонтальной проекции адуней представляет собой сферу. На его краю соединяются и в то же время разъединяются небесная и земная тверди. При этом героям абхазского фольклора нередко случалось путешествовать между мирами. Встреченных же на границах или за ними магических существ они зачастую одолевали не только силой или хитростью, но и высокими нравственными качествами. Благодаря подобным представлениям у абхазских детей формировался ярко выраженный эмоциональный и духовно-этический образ окружающей действительности, который, в свою очередь, обеспечивал правильное направление их морально-нравственного развития.

Например, в основе в чеченской необрядовой песни постоянно звучат сравнения, сопоставления общих черт жизни человека с явлениями окружающей действительности. Как отмечают авторы В.Ш. Расумов, Х.Э. Мамалова [5], многие средства художественной выразительности, используемые в песенном творчестве чеченского народа, являются своего рода маркерами этнической поэтической общности, своеобразными приемами в чеченской народной лирике. Использование чеченской необрядовой песни в качестве иллюстративного материала при организации учебной и внеучебной деятельности со школьниками имеет высокий воспитательный эффект.

Как видим, в традиционных представления народов РФ и, в частности, чеченцев [5], дагестанцев [6], абхазов [7; 8], о воспитании молодого поколения заложены практически все аспекты формирования духовно-нравственных качеств современного подростка. В этой связи авторы данной статьи могут предложить несколько путей реализации соответствующего потенциала в ходе как урочной, так и внеурочной деятельности (табл. 3).

При этом вышеуказанные в таблице формы работы с подростками носят универсальный характер и при наполняемости контентом, связанным с народными традициями и местным фольклором, применимы к деятельности образовательных учреждений различных регионов [5–8].

Подводя итоги работы, отметим, что для традиционных педагогических воззрений большинства народов нашей страны характерно наличие выраженных представлений, касающихся оптимизации хода и результатов личностного развития детей, в т. ч. подросткового возраста. Одной из наиболее характерных черт таких понятий является осознание того, что полное развитие личностных качеств не представляется возможным без усвоения системы базовых этических ценностей. Примером, хорошо иллюстрирующим данное положение, является система воспитания абхазов.

Характерное для неё стремление привить формирующейся личности систему традиционных ценностей прослеживается уже на уровне целевых установок. При этом развитие у подростков системы общечеловеческих ценностей реализуется постепенно. Очерёдность их формирования прямо пропорциональна значимости каждой ценности в понимании носителей традиционной культуры.

Ввиду вышеизложенного, народная педагогика может и должна использоваться для развития личностных качеств учащегося подросткового возраста. Пути реализации соответствующего её потенциала лежат в плоскости как учебной деятельности, так и внеучебной.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну. Работа представляет интерес для педагогов как в теоретическом, так и в практическом плане.

Таблица 3

Пути реализации средств народной педагогики в деле личностного развития современных учащихся подросткового возраста

Деятельность	Формы работы	Влияние на процесс становления личностных характеристик
Учебная	Использование элементов фольклора на уроках русского языка, литературы, родного языка, родной литературы и изобразительного искусства	В сказках, песнях, загадках, пословицах и поговорках отражаются нравы и обычаи народа, его стремление воспитать детей здоровыми, умными, трудолюбивыми, нравственно чистыми. Фольклор является источником воспитания таких качеств, как любовь к родине, семье и обществу
	Использование на учебных занятиях имитационно-игровых ситуаций, изображающих те или иные аспекты деятельности носителя традиционной культуры	Участвуя в такой деятельности, ребята получают возможность лучше усвоить требования традиционной культуры к поведению в различных обстоятельствах и отработать навыки следования им
Внеучебная	Планирование и проведение секционных занятий по изобразительному искусству и художественному творчеству, включающих элементы традиционной культуры	Такие занятия с большой вероятностью позволят более полно интегрировать ребят в трудовую деятельность, дадут им возможность почувствовать себя носителями, хранителями материальной и духовной культуры своего народа, его нравственных установок
	Проведение этических бесед на основе фольклорных произведений, знакомство с национальными героями	Может использоваться как действенный инструмент привлечения подростков к обсуждению, разбору действий различных субъектов и последующей выработки их нравственных оценок, а также как форма объяснения таким учащимся основ нравственности и их осмысления на примерах из традиционной культуры
	Организация народных игр	Обращение к таким играм в ходе реализации различных форм внеурочной деятельности позволит подросткам приобщиться к действительной жизни предков, лучше понять историю своего народа, семьи, своей страны как основу формирования личностных качеств
	Организация совместной деятельности детей и взрослых с учётом традиций региона	Участвуя в различных формах совместной с представителями более старших поколений трудовой и рекреационной деятельности, подросток не только приобретает личностные качества, но и получает навыки их практической реализации

Библиографический список

1. Крежевских О.В., Каратаева Н.А. Опыт применения этнопедагогики в субъектах Российской Федерации. *Перспективы науки и образования.* 2022; № 1 (55): 77–94.
2. Умарова З.Х. Нартский эпос – как культурная ценность народов Северного Кавказа. *Сборники конференций НИЦ Социосфера.* 2013; № 39: 77–80.
3. Шамаев А.М., Кодзоков Б.В. Этнопедегогика народов Северного Кавказа в первой половине XVIII века. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 68-3: 297–300.

4. Анкваб М.Ф., Курбанова Л.У. Взгляд на развитие личности в народной педагогике. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 78-2: 13–16.
5. Расумов В.Ш., Мамалова Х.Э. Средства художественной выразительности в чеченской необрядовой песне. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 6 (85): 587–589.
6. Рабаданов М.Х., Алиева Б.Ш., Авшалумова Л.Х. Формирование патриотических ценностей у обучающихся в культурно-досуговой деятельности «Я – эхо своего деда, патриота страны гор». *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 5 (96): 214–217.
7. Анкваб М.Ф. Роль традиции гостеприимства в народной педагогике абхазов. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2015; Т. 7, № 6-2: 226–231.
8. Анкваб М.Ф. Народная педагогика абхазов: воспитание детей посредством традиций и обычаев. *Аграрный вестник Урала*. 2015; № 5 (135): 61–63.

References

1. Krezhevskih O.V., Karataeva N.A. Opyt primeneniya `etnopedagogiki v sub`ektah Rossijskoj Federacii. *Perspektivy nauki i obrazovaniya.* 2022; № 1 (55): 77-94.
2. Umarova Z.H. Nartskij `epos – kak kul'turnaya cennost' narodov Severnogo Kavkaza. *Sborniki konferencij NIC Sociosfera.* 2013; № 39: 77-80.
3. Shamaev A.M., Kodzokov B.V. `Etnopedegogika narodov Severnogo Kavkaza v pervoj polovine XVIII veka. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2020; № 68-3: 297-300.
4. Ankvab M.F., Kurbanova L.U. Vzglyad na razvitie lichnosti v narodnoj pedagogike. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 78-2: 13-16.
5. Rasumov V.Sh., Mamalova H.`E. Sredstva hudozhestvennoj vyrazitel'nosti v chechenskoj neobryadovoj pesne. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 587-589.
6. Rabadanov M.H., Alieva B.Sh., Avshalumova L.H. Formirovanie patrioticheskih cennostej u obuchayuschihsya v kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti «Ya – `eho svoego deda, patriota strany gor». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 5 (96): 214-217.
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.
8. Ankvab M.F. Narodnaya pedagogika abhazov: vospitanie detej posredstvom tradicij i obychaev. *Agrarnyj vestnik Urala*. 2015; № 5 (135): 61-63.

Статья поступила в редакцию 20.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-210-213

Gadzhieva U.A., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technology of Primary Education, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: gapisova65@icloud.com*
Kazanbekova A.A., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Natural Sciences, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: missis.schaihowa@yandex.ru*
Adieva A.A., *Doctor of Sciences (Biology), leading researcher, Laboratory of Animal Ecology, Caspian Institute of Biological Resources, Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: adieva-m@mail.ru*

THE WAYS TO USE ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN DEVELOPMENT OF STUDENTS' ECOLOGICAL IDEAS. The work considers the main potencies inherent in electronic educational resources to develop the system of environmental concepts in students studying at modern Russian universities. The authors highlight the importance of environmental upbringing in most study fields, and an assumption is made about the applicability of digital educational resources in this process. Analyzing the scientific and methodological literature, the authors give essential and meaningful characteristics to the process of forming the system of ecological ideas in Russian university students. At the same time, an important intermediate conclusion is drawn: the correct implementation of such complex and multidimensional work implies the involvement of different types of electronic resources. Advantages of these types in terms of optimizing the corresponding process are discussed. The researchers also describe the key potencies for the effective use of such resources in the educational space of modern university along with specific ways to implement them.

Key words: **higher education, students' environmental perceptions, electronic educational resources, educational activities, extracurricular activities**

У.А. Гаджиева, *канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: gapisova65@icloud.com*
А.А. Казанбекова, *канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: missis.schaihowa@yandex.ru*
А.А. Адиева*, д-р биол. наук, вед. науч. сотр. лаборатории экологии животных, Прикаспийский институт биологических ресурсов ДФИЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: adieva-m@mail.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ РАЗВИТИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

В работе подвергаются рассмотрению основные потенции, присущие электронным образовательным ресурсам в плане развития у лиц, обучающихся в современных отечественных вузах, системы экологических представлений. Перед этим доказывается важность экологического обучения и воспитания студентов большинства направлений подготовки, а также делается предположение о применимости цифровых образовательных ресурсов в данном процессе. Далее, анализируя научную и методическую литературу, авторы дают процессу формирования системы экологических представлений у студентов современного российского вуза сущностную и содержательную характеристики. При этом делается важный промежуточный вывод: корректная реализация столь сложной и многоаспектной работы подразумевает привлечение разных типов электронных ресурсов. Далее рассматриваются их преимущества в плане оптимизации соответствующего процесса. Описываются, кроме того, ключевые потенции для эффективного использования таких ресурсов в образовательном пространстве современного вуза вкупе с конкретными путями их реализации.

Ключевые слова: **высшее образование, экологические представления студентов, электронные образовательные ресурсы, учебная деятельность, внеучебная деятельность**

Требования современного социума к профессиональным и личностным качествам выпускника вуза являются одним из ключевых факторов, определяющих вектор дальнейшего развития высшего образования в России и мире. В свою очередь, только их учёт позволит обеспечивать профессиональную подготовку высокообразованного, мобильного и конкурентоспособного профессионала.

На формулирование же данных требований оказывает мощное влияние цифровизация всех сфер жизни современного общества. Уже на текущей стадии своего развития она привела к трансформации целевых установок в сфере образования и взаимосвязанному с ними существенному расширению спектра источников получения учебной, научной и методической информации. Это, в свою очередь, поспособствовало формированию у учёных и практиков (А.А. Ниязова, Ю.М. Гибадуллина, Е.А. Казаева [1], М.А. Мазниченко, Д.В. Лопатинский [2]) активного интереса к использованию цифровых технологий в образовательных целях, в т. ч. в условиях вуза.

С другой стороны, современному человечеству всё чаще приходится сталкиваться с необходимостью ответа на глобальные вызовы, в т. ч. экологического характера. Соответственно, на настоящем этапе своего развития социум испытывает необходимость в выпускниках организаций высшего образования (ВО), способных оказать деятельное содействие в поисках ответов на них. Это определяет важность вопросов реализации элементов экологического образования при подготовке специалистов, бакалавров и магистров по большинству направлений.

Таким образом, необходимость оптимизации формирования экологических представлений у современного студента и широкие возможности, предоставляемые для реализации данного процесса современными цифровыми технологиями, определяют актуальность темы статьи.

Соответственно, её цель состоит в рассмотрении основных потенций, присущих электронным образовательным ресурсам, при развитии у обучающихся системы экологических представлений.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– дать сущностную и содержательную характеристики процессу формирования системы экологических представлений у студентов современного российского вуза;

– рассмотреть основные типы электронных ресурсов, выявив преимущества их использования по ходу соответствующего процесса;

– описать возможности для использования таких ресурсов в образовательном пространстве современного вуза вкупе с путями их реализации.

Методы исследования, использовавшиеся по ходу решения этих задач, включали обобщение и сравнение, синтез и анализ данных, полученных в результате рефлексии собственного профессионально-педагогического опыта авторов и изучения научно-методической литературы.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах процессу формирования системы экологических представлений у студентов современного вуза были даны сущностная и структурная характеристики.

Теоретическая значимость состоит в рассмотрении основных типов электронных образовательных ресурсов, которые могут быть применены в ходе процесса формирования системы экологических представлений у студентов, а также в выявлении преимуществ их использования.

Практическая значимость заключается в раскрытии существующих сегодня возможностей для эффективной реализации этих преимуществ в деле формирования у будущих высококвалифицированных профессионалов экологических представлений.

Категория «представление» характеризуется определённой сложностью как в сущностном, так и в структурном планах. По этой причине она стала объектом изучения многих наук.

Например, в современной философии (Л.М. Абдуназаров, М.Ю. Бозорова, Л.А. Маъмуралиева [3], Р.Ф. Бурнашев, Н.М. Махмуджонова [4]) термин «представление» определяется как образ ранее воспринятого предмета или явления, сгенерированный продуктивным воображением и представленный в форме наглядно-обратного знания. Представление, считают философы, закрепляет и сохраняет в памяти субъекта когнитивной деятельности то, что объективно становится его достоянием благодаря практике. И хотя сформированные представления являются, по сути, формой индивидуального чувственного отражения, они, как указывают Р.Ф. Бурнашев и Н.М. Махмуджонова [4], тесно связаны с общественно выработанным значением и наполнены общезначимым содержанием. Такая особенность представлений человека о каком-либо предмете, явлении, процессе позволяет ему классифицировать устанавливаемые в индивидуальном мышлении связи между объектами (суждения), посредством которых реализуется сознание как индивидуальное, так и массовое.

Рассматриваемое понятие нашло определённое распространение также и в психологии. В данном случае ряд авторов (Н.А. Никитин [5], Р.Б. Жалмурзин, Н.А. Дрозд [6]) расшифровывают его так: наглядный образ предмета (явления, процесса), формирующийся на основе восприятия и ощущений через воспроизводство в воображении и памяти.

При этом исследователями, работающими в обеих отраслях знания (Л.М. Абдуназаров, М.Ю. Бозорова, Л.А. Маъмуралиева [3], Р.Б. Жалмурзин, Н.А. Дрозд [6]), отмечается факт существования связи между представлениями, с одной стороны, восприятием и практикой – с другой. Представления, таким образом, не могут возникнуть сами по себе. Они всегда связаны с практической деятельностью.

Сходным образом рассматриваемая категория понимается и с педагогических позиций. В этом случае нам близка точка зрения А.Б. Ооржак [7], которая определяет понятие «представление» как высшую форму чувственного отражения в виде наглядного образного знания. Оно, добавляют А.А. Ниязова с соавторами [1], имеет обобщённый характер. Такая особенность позволяет представлению отражать как единичные проявления объективного мира, так и целые их классы.

Представления могут претерпевать существенные изменения по мере личностного развития субъекта, приращения его багажа знаний об окружающей действительности, обусловленного этими двумя факторами расширения круга профессиональных и иных интересов. Соответственно, и упомянутая выше деятельность, направленная на развитие системы представлений, должна осуществляться постепенно, выступать в качестве органической части процессов обучения и воспитания, реализуемых, в том числе, в организациях высшего образования.

Далее на страницах современной педагогической литературы (М.А. Мазниченко, Д.В. Лопатинский [2], А.Б. Ооржак [7]) встречаем определения более узкого понятия «экологические представления». Их анализ позволяет нам заключить, что его необходимо трактовать как разнообразные представления студентов современного вуза о природе, человеке и их взаимодействии.

Ввиду объективных тенденций в развитии современного общества, рассмотренных выше, развитие таких представлений составляет одну из опор процесса реализации образовательных программ по различным направлениям в стенах современного вуза, действующего на территории Российской Федерации. Изученные ранее аспекты позволяют говорить о сущностных характеристиках соответствующего процесса.

Прежде всего, основной целью его реализации является одновременное максимальное удовлетворение и познавательных потребностей будущих специалистов, и требований социума к набору компетенций выпускников вузов ближайшего будущего, и объективных закономерностей, обусловливающих нормальное функционирование природного сообщества. Отсюда мы можем согласиться с Н.А. Никитиным [5], утверждающим, что вторая особенность формирования у студентов современного вуза системы экологических представлений – привитие им своего рода «экологического императива». Вне зависимости от избранного учащимся профиля подготовки, от экономических и социокультурных условий реализации им учебной, а в последствии и профессиональной деятельности, правильными и допустимыми могут считаться только те действия, которые не нарушают экологического равновесия. При этом формируемые экологические представления должны выступать в качестве одного из узловых пунктов картины мира, складывающейся в сознании формирующейся личности и профессионала.

Нельзя при этом не согласиться с такими авторами, как Р.Б. Жалмурзин и Н.А. Дрозд [6], утверждающими, что важнейшей характеристикой формируемой таким образом экологичной личности должно стать осознанное стремление к непрагматическому взаимодействию с живой и неживой природой. Такое взаимодействие, в свою очередь, может осуществляться лишь с опорой на две компетенции (рис. 1).



Рис. 1. Компетенции студента и выпускника современного вуза, выступающие в качестве опоры для формирования осознанного стремления к непрагматическому взаимодействию с природой

М.А. Мазниченко и Д.В. Лопатинский [2] указывают на то, что в первом случае природа служит для наслаждения её красотой. Соответственно, знакомство с ней должно включать эстетическое освоение природного мира, например, участие студентов в конкурсах изобразительного и литературного творчества, посвящённых соответствующей тематике и проводимых на различных уровнях: от вузовского до международного. Работа над произведениями, посвящёнными различным ландшафтам, временам года, конкретным животным и растениям позволит учащимся активизировать размышления о гармонии окру-

Таблица 1

Экологические представления, подлежащие формированию у студентов современного российского вуза

Наименование	Роль в реализации учебной, а в ближайшем будущем – профессиональной деятельности
Представление о мире природы как одной из значимых духовной ценностей	Живая и неживая природа воспринимаются молодым человеком не как объекты, но полноправные субъекты реализуемых им форм активности. Их красота, объективные законы функционирования, влияние на разные аспекты существования цивилизации могут оказывать ощутимое влияние на взгляды студента или выпускника, его отношение к самому себе, своей деятельности и в целом объективной реальности
Представление о необходимости бережного, заботливого отношения к природе	Восприятие субъектом учебной и профессиональной деятельности себя и любого другого человека как индивидуального природопользователя. Соответственно, сегмент его деятельности, так или иначе связанный с добыванием и другими операциями с «дарами» природы, базируется на отношении к ним как удивительным, чудесным, а не «станкам» и «сырью» в «мастерской», где человек является «работником»
Представление о необходимости рациональной деятельности в окружающей природной среде	Готовность к реализации посильной природоохранной деятельности и формированию необходимых для занятия ею компетенций у окружающих
Представление о единстве природы и человека	Понимание человека и природы как частей единого целого, подчиняющихся одним и тем же законам, нарушение которых неизбежно приводит к дисбалансу, а в дальнейшем – гибели и природы, и человека

Таблица 2

Критерии сформированности экологических представлений у студентов современного вуза

Критерий	Краткая характеристика
Осознанность	Интегрирует отношение формирующейся личности к природе и основные паттерны её экологического поведения
Обобщенность	Представляет собой умение обучающегося соотносить экологические знания, относящиеся к различным предметным областям, выделяя в них общее и особенное
Прочность	Выражается в умении воспроизводить экологические представления в различных ситуациях
Полнота	Заключается во всестороннем усвоении материала на соответствующую тематику, а равно навыков его эффективного применения на практике
Объективность	Выражается в умении находить и различать существенные и несущественные моменты в осваиваемом экологическом материале
Научность	Предполагает наличие сформированной системы теоретических знаний, обеспечивающих достаточно высокий уровень обобщенности о целостной картине мира и месте человека в нём

жающего мира, его совершенстве, подчинённости объективным закономерностям, уязвимости.

Во втором случае, считает Н.А. Никитин [5], контакты с миром природы выполняют познавательные задачи. Соответственно, внимание следует уделить реализации таких форм учебной и внеучебной деятельности, которые способствуют освоению студентами источников научной информации. В частности, будущим бакалаврам, специалистам и магистрам можно предложить подготовить доклады и презентации на темы, так или иначе затрагивающие различные аспекты существования живой и неживой природы, а равно привлекать к участию в исследовательской и поисковой деятельности на соответствующую тематику.

По ходу реализации этих и ряда других видов деятельности у студентов современного вуза могут быть сформированы четыре экологических представления (табл. 1).

Важной частью процесса формирования у студентов современного вуза перечисленных в таблице 1 представлений должен стать текущий и промежуточный контроль степени их выраженности. В контексте данного исследования мы рассматриваем экологические представления как конкретное знание. Соответственно, допустимым представляется использование таких выделяемых современными авторами (А.А. Ниязова, Ю.М. Гибадуллина, Е.А. Казаева [1], А.Б. Ооржак [7]) критериев, как осознанность, обобщенность, прочность, полнота, объективность и научность (табл. 2).

Если мы говорим о возможностях для использования в таком процессе электронных образовательных ресурсов, то вслед за А.А. Ниязовой и соавторами [1] должны выделить три их типа: сайты для создания контрольных материалов; электронные библиотечные системы; приложения и онлайн-сервисы, базирующиеся на возможностях искусственного интеллекта (ИИ). А.Б. Ооржак [7] не без оснований считает, что в плане формирования у студентов современных вузов системы экологических представлений ресурсам каждого типа присущи определённые возможности. Рассмотрим их и мы (табл. 3).

В современном вузе относящиеся к данным типам электронные образовательные ресурсы могут с успехом использоваться при реализации как учебной работы, так и внеучебной. Р.Б. Жалмурзин и Н.А. Дрозд [6] говорят об определённых возможностях таких ресурсов, которые могут быть воплощены в повседневной педагогической практике уже сегодня (табл. 4).

Таблица 3

Типы цифровых образовательных ресурсов, применимых в процессе развития системы экологических представлений лиц, осваивающих программы организаций ВО

Тип	Преимущества, реализуемые в процессе формирования системы экологических представлений учащихся	Формируемые представления
Сайты для создания контрольных материалов	Предоставляют студентам возможность выполнять интерактивные модули-упражнения, такие как упражнения на классификацию или тестовые задания, условия которых подразумевают множественный выбором, за счёт чего интенсифицируется процесс формирования способности к практическому применению экологических знаний	Представление о мире природы как одной из значимых духовных ценностей
		Представление о необходимости рациональной деятельности в окружающей природной среде
	Снижают нагрузку на преподавателя за счёт частичной автоматизации деятельности по текущему и промежуточному контролю. Позволяют педагогу уделить больше времени проблемным аспектам формирования экологических представлений	Представление о единстве природы и человека
Электронные библиотечные системы	С их помощью студенты могут более эффективно и безопасно выполнять задания, связанные с поиском дополнительных учебных материалов, такие как подготовка рефератов, мультимедийных презентаций, выступлений на творческих конкурсах, конференциях, семинарах, вебинарах, статей для сборников научных трудов	Представление о необходимости бережного, заботливого отношения к природе
		Представление о единстве природы и человека
ИИ-приложения и сервисы	Благодаря функционалу искусственного интеллекта расширяют возможности для работы с материалом, полученным, например, в ходе работы с электронными библиотеками	Представление о необходимости бережного, заботливого отношения к природе
		Представление о необходимости рациональной деятельности в окружающей природной среде
		Представление о единстве природы и человека

Таблица 4

Возможности для реализации преимуществ различных типов цифровых образовательных ресурсов по ходу формирования экологических представлений у студентов современного вуза

Работа	Применимые типы электронных ресурсов	Возможности для реализации их преимуществ
Учебная	Сайты для создания контрольных материалов	Оптимизация хода и повышение объективности результатов контрольно-оценочной деятельности
	Электронные библиотечные системы	Расширение возможностей для подачи материала в интересной для обучающихся форме
	ИИ-приложения и сервисы	
Внеучебная	Электронные библиотечные системы	Повышение эффективности деятельности, направленной на подготовку учебных проектов, рефератов, докладов, презентаций
	ИИ-приложения и сервисы	Упрощение обработки данных, полученных в ходе работы с онлайн-библиотеками и/или эмпирических исследований

Выше мы уже имели возможность убедиться в том, сколь многоаспектной является деятельность, характеризующаяся направленностью на формирование у студентов вуза системы экологических представлений. Соответственно, и пути реализации преимуществ цифровых технологий в данном случае тоже характеризуются множественностью.

М.А. Мазниченко и Д.В. Лопатинский [2], рассматривая такие пути, говорят о том, что они проходят через четыре аспекта деятельности, реализуемой в пространстве современных организаций ВО (рис. 2).

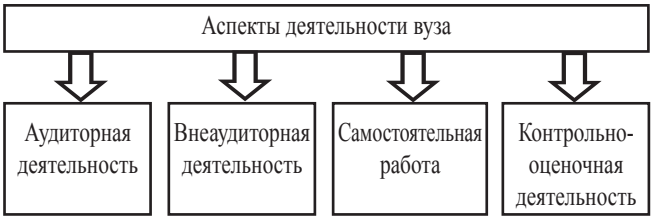


Рис. 2. Аспекты деятельности организации, реализующей программы высшего образования, в ходе которых могут получить своё воплощение преимущества, присущие электронным ресурсам в плане формирования экологических представлений

В свою очередь, в рамках каждого из отображённых на рис. 2 аспектов работы современного вуза могут быть реализованы формы деятельности, особенности которых, по мнению Л.М. Абдуназарова с соавторами [3], в наибольшей степени способствуют реализации преимуществ электронных образовательных ресурсов в процессе развития у обучающихся экологических представлений. Рассмотрим их (табл. 5).

Ввиду вышеизложенного, формирование экологических представлений у студентов современного вуза представляет собой сложный процесс, пронизывающий все виды образовательной деятельности. Корректная его реализация подразумевает формирование у обучающихся представления о мире природы как одной из значимых духовной ценностей, представления о необходимости бережного, заботливого отношения к природе, представления о необходимости рациональной деятельности в окружающей природной среде, а также представления о единстве природы и человека.

Говоря о возможностях для использования в таком процессе электронных образовательных ресурсов, следует выделить три их типа: сайты для создания контрольных материалов; электронные библиотечные системы; ИИ-приложения и сервисы. В плане формирования указанных выше представлений каждому из них присущи определённые потенции.

Таблица 5

Формы деятельности, в максимальной степени способствующие реализации преимуществ цифровых ресурсов при формировании у обучающихся системы экологических представлений

Аудиторная деятельность	Формирование экологических компетенций в ходе реализации образовательных программ
	Реализация активных методов обучения в ходе лекционных, семинарских и практических занятий
	Реализация междисциплинарного подхода к подготовке будущих высококвалифицированных профессионалов
Внеаудиторная деятельность	Организация деятельности студенческих экологических клубов
	Участие студентов в конкурсах, экологических марафонах и выставках
	Активность обучающихся в рамках экологических проектов и акций
Самостоятельная работа	Подготовка сообщений, рефератов, докладов, научных статей на заданную экологическую тему
	Создание мультимедийных презентаций по соответствующей тематике
	Работа над учебными творческими проектами, включающими экологическую составляющую
Контроль и оценка	Решение студентами тестовых и комплексных заданий
	Проведение с учащимися собеседований на экологическую тематику
	Анкетирование будущих профессионалов на предмет выраженности соответствующих представлений

В образовательном пространстве современного вуза электронные ресурсы, относящиеся к каждому из этих типов, могут с успехом использоваться при реализации как учебной работы, так и внеучебной деятельности.

Таким образом, поставленная в работе цель была выполнена, обоснована научная новизна исследования. Считаем, что работа представляет интерес в плане формирования у будущих высококвалифицированных профессионалов экологических представлений в образовательном пространстве современного вуза.

Библиографический список

1. Ниязова А.А., Гибадуллина Ю.М., Казаева Е.А. Роль цифровой информационно-образовательной среды в социально-экологическом образовании будущих педагогов. *Мир науки.* Педагогика и психология. 2022; Т. 10, № 5: 56–66.
2. Мазниченко М.А., Лопатинский Д.В. Педагогические условия интеграции традиционных и цифровых технологий в экологическом образовании студентов колледжа. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета.* Психолого-педагогические науки. 2022; Т. 16, № 4: 45–52.
3. Абдуназаров Л.М., Бозорова М.Ю., Маъмуралиева Л.А. Вопросы повышения экологической культуры в религиозной литературе. *Экономика и социум.* 2023; № 11 (114)-2: 553–562.
4. Бурнашев Р.Ф., Махмуджонова Н.М. Роль философии в формировании ценностных ориентиров в современном образовании. *Universum: общественные науки.* 2024; № 3 (106): 27–31.
5. Никитин Н.А. Технология формирования экологического сознания студентов педагогического вуза в рамках внеурочной деятельности: результаты внедрения в педагогический процесс. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2023; Т. 12, № 2 (43): 67–70.
6. Жалмурзин Р.Б., Дрозд Н.А. Формирование нравственно-ценностной сферы сознания курсантов юридического факультета. *Вестник Самарского юридического института.* 2020; № 2 (38): 130–134.
7. Ооржак А.Б. Уровень экологической культуры студентов тувинского государственного университета. *Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки.* 2021; № 4 (87): 7–14.

References

1. Niyazova A.A., Gibadullina Yu.M., Kazaeva E.A. Rol' cifrovoj informacionno-obrazovatel'noj sredy v social'no-`ekologicheskom obrazovanii buduschih pedagogov. *Mir nauki.* Pedagogika i psihologiya. 2022; T. 10, № 5: 56-66.
2. Maznichenko M.A., Lopatinskij D.V. Pedagogicheskie usloviya integracii tradicionnyh i cifrovyh tehnologij v `ekologicheskom obrazovanii studentov kolledzha. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2022; T. 16, № 4: 45-52.
3. Abdunazarov L.M., Bozorova M.Yu., Ma`muralieva L.A. Voprosy povysheniya `ekologicheskoj kul'tury v religioznoj literature. *`Ekonomika i socium.* 2023; № 11 (114)-2: 553-562.
4. Burnashev R.F., Mahmudzhonova N.M. Rol' filosofii v formirovanii cennostnyh orientirov v sovremennom obrazovanii. *Universum: obschestvennye nauki.* 2024; № 3 (106): 27-31.
5. Nikitin N.A. Tehnologiya formirovaniya `ekologicheskogo soznaniya studentov pedagogicheskogo vuza v ramkah vneurochnoj deyatel'nosti: rezul'taty vnedreniya v pedagogicheskij process. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2023; T. 12, № 2 (43): 67-70.
6. Zhalmurzin R.B., Drozd N.A. Formirovanie nravstvenno-cennostnoj sfery soznaniya kursantov yuridicheskogo fakul'teta. *Vestnik Samarskogo yuridicheskogo instituta.* 2020; № 2 (38): 130-134.
7. Oorzhak A.B. Uroven' `ekologicheskoj kul'tury studentov tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie nauki.* 2021; № 4 (87): 7-14.

Статья поступила в редакцию 03.10.25

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-213-216

Magomedova A.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Special and Clinical Psychology, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: aika-san@mail.ru*

BIOETHICAL CULTURE FORMATION AMONG PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS: PRINCIPLES AND PATTERNS. The main patterns and principles are considered, according to which in modern conditions a process can be organized aimed at the development of bioethical culture among students of the direction of studies “Pedagogical Education”. The author anticipates their research by demonstrating conditions, in which a modern representative of human society has to

implement almost all activity forms. Based on their analysis, the paper reveals the necessity of introducing concepts of ecology into the training of specialist, bachelor and master students in all areas, and especially future teachers, who very soon will have to train highly qualified professionals for other industries. In the paper, the concept of bioethical culture of a pedagogical university student is given an essential characteristic. The most significant features of its development among future teachers are investigated, and the possibilities for its implementation in the space of an educational organization are demonstrated. A system of principles is provided that should be consistent with its course and results.

Key words: **bioethical culture, student of direction "Pedagogical Education," pedagogical university, methodological approaches to training of future teachers, principles of training future teachers**

А.Н. Магомедова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: aika-san@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ БИОЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ПРИНЦИПЫ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ

Рассмотрены основные закономерности и принципы, в соответствии с которыми в современных условиях может быть организован процесс, нацеленный на развитие биоэтической культуры у студентов направления «Педагогическое образование». Их исследование автор предваряет демонстрацией условий, в которых современному представителю человеческого общества приходится реализовывать практически все формы активности. На основании их анализа доказывается необходимость экологизации процесса подготовки специалистов, бакалавров и магистров по всем направлениям, и в особенности будущих педагогов, которым уже очень скоро предстоит обучать высококвалифицированных профессионалов для большинства других отраслей. Далее понятию «биоэтическая культура студента педагогического вуза» даётся сущностная характеристика. Исследуются наиболее значимые черты процесса её развития у будущих педагогических работников, демонстрируются возможности для его реализации в пространстве образовательной организации соответствующего профиля. На основании изучения наиболее характерных черт такого процесса приводится система принципов, которым должны соответствовать его ход и результаты.

Ключевые слова: **биоэтическая культура, студент направления «Педагогическое образование», педагогический вуз, методологические подходы к обучению будущих педагогов, принципы обучения будущих педагогов**

Актуальность темы статьи объясняется тем, что сегодня, как указывают П.Д. Абдурахманова и её соавторы [1], одним из главных вызовов на пути дальнейшего прогрессивного развития человеческого общества является экологический кризис и его последствия. По словам Л.О. Пузырёвой и её соавторов [2], пагубное действие данных факторов фиксируется почти во всех отраслях: ему подвержены культура, производство, наука и социальная сфера.

В свою очередь, для всех этих областей кадры готовит система образования. Следовательно, мы вновь должны согласиться с Л.О. Пузырёвой, А.Д. Донских и М.Н. Козловой [2] в том, что дальнейший прогресс во всех сферах деятельности современного человека представляется чрезвычайно затруднительным без интенсификации процессов гуманизации и экологизации системы высшего педагогического образования. В свою очередь, сказанное ранее означает необходимость модернизации процесса формирования у будущих специалистов, бакалавров и магистров, осваивающих направление подготовки «Педагогическое образование», биоэтической культуры.

Цель статьи заключается в определении основных принципов и закономерностей процесса формирования биоэтической культуры будущего учителя.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– дать понятию «биоэтическая культура студента педагогического вуза» сущностную характеристику;

– исследовать наиболее значимые черты процесса её развития у будущих преподавателей и учителей, который может быть реализован в пространстве образовательной организации (ОО) соответствующего профиля уже сегодня;

– определить систему принципов, которым с необходимостью должны соответствовать ход и результаты соответствующего процесса.

Методы исследования, применявшиеся при этом, включали обобщение и сравнение, синтез и анализ информации, полученной автором по ходу знакомства со специальной литературой.

Научная новизна статьи сводится к тому, что на её страницах понятию «биоэтической культуры» лиц, осваивающих направление подготовки «Педагогическое образование», была дана сущностная характеристика.

Теоретическая значимость заключается в определении системы принципов, которым должен соответствовать процесс формирования биоэтической культуры.

Практическая значимость состоит в выявлении специфики деятельности, направленной на развитие данной характеристики у будущих педагогических работников, которая может быть с успехом реализована в образовательном пространстве современного российского вуза.

Дефиницию «биоэтическая культура студента педагогического вуза» мы вслед за А.В. Кюрегиной [3] будем трактовать как определённый дискурс. В свою очередь, дискурс (лат. discursus – рассуждение, довод, беседа), согласно положениям современных учёных и практиков (А.В. Кюрегина [3], А.Н. Магомедова [4]), представляет собой систему общения, которая интегрирует не только текст или речь, но также и контекст, в котором эти элементы получают реализацию. В случае же с рассматриваемым феноменом контекстом дискурса определяется выработка у будущих педагогов ценностного отношения к человеческим жизни, здоровью и биосфере в целом как системе более высокого уровня.

В условиях современного вуза, реализующего подготовку по направлению «Педагогическое образование», формирование биоэтической культуры должно характеризоваться наличием ряда черт. Анализ научно-исследовательского и практического опыта в данной области (П.Д. Абдурахманова, Т.П. Айсувакова, Е.Н. Алексеева [1], А.Н. Магомедова [4]) позволил нам включить в их число следующие: социальная ориентированность; позиционирование в качестве одной из главных задач установления при реализации различных форм учебной и внеучебной работы благоприятного эмоционально-психологического климата, способствующего, в свою очередь, максимальной эффективности взаимодействия

Таблица 1

Методологические подходы к формированию биоэтической культуры у представителей современной студенческой молодёжи

Черты деятельности субъектов образовательных отношений, направленной на развитие у будущих учителей биоэтической культуры	Методологические подходы	Особенности их реализации в условиях современного вуза, осуществляющего профессиональную подготовку по направлению «Педагогическое образование»
Социальная ориентированность	Аксиологический	Формирование биоэтической культуры будущих учителей в русле данного подхода с высокой вероятностью будет способствовать фокусировке первостепенного внимания всех участников педагогического процесса на становлении у будущих учителей системы духовных ценностей. Они, в свою очередь, выступают в качестве ориентира для формирования профессиональных и жизненных установок будущего педагогического работника. Таким образом, правильная реализация аксиологического подхода будет способствовать приобщению учащихся к методологическим, теоретическим и прикладным знаниям о различных ценностях, а значит, и о месте биоэтических установок в ценностной системе современного учителя
Позиционирование в качестве одной из главных задач установления при реализации различных форм учебной и внеучебной работы благоприятного эмоционально-психологического климата, способствующего, в свою очередь, максимальной эффективности взаимодействия между субъектами образовательных отношений		
Наличие и широкая реализация положений заранее разработанной концепции, отражающей ценности биоэтики, её нормы и её идеалы		

Позиционирование в качестве одной из главных задач установления при реализации различных форм учебной и внеучебной работы благоприятного эмоционально-психологического климата, способствующего, в свою очередь, максимальной эффективности взаимодействия между субъектами образовательных отношений	Системный	Учёт сотрудниками различных структурных подразделений ОО положений данного подхода позволяет существенно расширить возможности для эффективного формирования понимания структурной сложности биоэтической культуры будущими педагогическими работниками
Наличие и широкая реализация положений заранее разработанной концепции, отражающей ценности биоэтики, её нормы и её идеалы		
Рациональная организация		
Социальная ориентированность	Компетентностный	Позволяет придать упорядоченный характер процессу формирования рассматриваемой черты профессионального портрета будущих педагогов. Делает возможной широкую реализацию потенций, присущих связям, которые существуют между педагогикой и другими отраслями знания. Предполагает повышенное внимание к установлению продуктивного взаимодействия между естественно-научными, профессиональными и гуманитарными дисциплинами
Позиционирование в качестве одной из главных задач установления при реализации различных форм учебной и внеучебной работы благоприятного эмоционально-психологического климата, способствующего, в свою очередь, максимальной эффективности взаимодействия между субъектами образовательных отношений		
Наличие и широкая реализация положений заранее разработанной концепции, отражающей ценности биоэтики, её нормы и её идеалы		
Рациональная организация		
Обязательный анализ доступных данных, касающихся опыта реализации соответствующей деятельности в других ОО		
Рациональная организация	Культурологический	Применение данного методологического подхода подразумевает развитие биоэтической культуры студентов в соответствии с культурными установками современного российского общества. Это, в свою очередь, позволит интенсифицировать процесс становления индивидуальности будущих учителей, помочь им саморазвиваться и постигать собственное место в окружающем мире
Обязательный анализ доступных данных, касающихся опыта реализации соответствующей деятельности в других ОО		
Социальная ориентированность	Биоцентрический	Способствует повышению эффективности решения образовательных задач, связанных с гуманизацией обучающихся и формированием у них системы личностных качеств. С этим, в свою очередь, связана необходимость модернизации содержательной стороны образовательного процесса, его методологии и инструментальной базы
Позиционирование в качестве одной из главных задач установления при реализации различных форм учебной и внеучебной работы благоприятного эмоционально-психологического климата, способствующего, в свою очередь, максимальной эффективности взаимодействия между субъектами образовательных отношений		
Наличие и широкая реализация положений заранее разработанной концепции, отражающей ценности биоэтики, её нормы и её идеалы		
Рациональная организация		
Обязательный анализ доступных данных, касающихся опыта реализации соответствующей деятельности в других ОО		

между субъектами образовательных отношений; наличие и широкая реализация положений заранее разработанной концепции, отражающей ценности биоэтики, её нормы и её идеалы; рациональная организация; обязательный анализ доступных данных, касающихся опыта реализации соответствующей деятельности в других ОО.

Таким образом, процесс формирования у будущих учителя и преподавателя биоэтической культуры является сложным и многоаспектным. Соответственно, верным является заключение А.В. Кюрегиной [3], в соответствии с которым по ходу придания ему рассмотренных выше черт должны проявлять активность представители всех структурных подразделений вуза. При реализации же ими соответствующей деятельности целесообразным, по словам Л.О. Пузырёвой, А.Д. Донских и М.Н. Козловой [2], представляется обращение к положениям пяти методологических подходов (табл. 1).

В свою очередь, успешная реализация каждого из перечисленных выше подходов, считает А.В. Кюрегина [3], предполагает соблюдение определённых принципов. Рассмотрим их (табл. 2).

Из вышеизложенного следует, что биоэтическая культура студента современного педагогического вуза представляет собой определённый дискурс. Его контекстом определяется выработка у будущих педагогов ценностного отношения к человеческим жизни, здоровью и биосфере в целом как системе более высокого уровня.

В условиях современного вуза, реализующего подготовку по данному направлению, формирование биоэтической культуры обучающихся с необходимостью должно характеризоваться рядом специфических черт. Это означает необходимость обращения к положениям аксиологического, системного, компетентностного, культурологического и биоцентрического подходов.

Использование этих подходов предполагает соблюдение определённых принципов. Выстроенная в соответствии с ними организация процесса формирования биоэтической культуры у будущих учителей с большой вероятностью будет успешной.

Таблица 2

Принципы реализации деятельности, направленной на развитие биоэтической культуры студентов-педагогов

Подходы	Принципы
Аксиологический	Приоритета общечеловеческих ценностей
	Личностного проявления ценностей
	Направленности учебно-воспитательного процесса не на навязывание будущим педагогам ценностей, а на помощь в их самостоятельном освоении
Системный	Целостность процесса формирования биоэтической культуры
	Целостность процесса конструирования деятельности, направленной на формирование биоэтической культуры
Компетентностный	Междисциплинарности знаний
	Практической направленности образовательного процесса
	Индивидуализации
Культурологический	Учёта культурных традиций
	Интеграции культурного наследия
	Использования опыта семьи и иного социокультурного наследия учащихся по ходу деятельности, направленной на формирование биоэтической культуры
Биоцентрический	Самоценности природы
	Учёта законов природы

Библиографический список

1. Абдурахманова П.Д., Айсувакова Т.П., Алексеева Е.Н. *Организация образовательного процесса в контексте современных социокультурных реалий.* Москва: РосНОУ, 2022.
2. Пузырёва Л.О., Донских А.Д., Козлова М.Н. Представление о семье у студентов разных национальностей (на примере Пермского государственного университета). *Вестник Омского университета.* Серия: Психология. 2022; № 4: 62–70.
3. Кюрегина А.В. Проблема факторов, способствующих выработке биоэтических ценностей в средних и высших учебных заведениях. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2024; Т. 13, № 3 (48): 87–91.
4. Магомедова А.Н. Генезис формирования дефиниции «биоэтическая культура» в зарубежной и отечественной науке. *Проблемы современного педагогического образования.* 2024; № 84-2: 258–260.

References

1. Abdurahmanova P.D., Ajsuvakova T.P., Alekseeva E.N. *Organizaciya obrazovatel'nogo processa v kontekste sovremennyh sociokul'turnyh realij.* Moskva: RosNOU, 2022.
2. Puzyreva L.O., Donskih A.D., Kozlova M.N. Predstavlenie o sem'e u studentov raznyh nacional'nostej (na primere Permskogo gosudarstvennogo universiteta). *Vestnik Omskogo universiteta.* Seriya: Psihologiya. 2022; № 4: 62-70.
3. Kyuregina A.V. Problema faktorov, sposobstvuyuschih vyrabotke bio`eticheskih cennostej v srednih i vysshih uchebnyh zavedeniyah. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2024; T. 13, № 3 (48): 87-91.
4. Magomedova A.N. Genezis formirovaniya definicii «bio`eticheskaya kul'tura» v zarubezhnoj i otechestvennoj nauke. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2024; № 84-2: 258-260.

Статья поступила в редакцию 15.09.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-216-218

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*

FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE IN MANAGERIAL PERSONNEL IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION. The article examines the process of building of professional competence in modern managers in an organization that is part of the Russian additional professional education. The study is carried out with relation to realities of the modern society. In such conditions it is the regularity and quality of improvement of competencies that is the key to further progressive development of all Russian spheres of economy. Taking into account the relevant provisions, the author says about the specifics of the official duties performance by a modern manager employed in a Russian company, while identifying professional deficits that are most characteristic for such managers. Then, a demonstration is carried out of the institution's educational activities implementation format, which in the current reality is most effective in eliminating such deficits terms. The researcher proposes principles that in modern conditions will allow using this format with the greatest effectiveness.

Key words: **management personnel, professional competence of management personnel, additional professional education, advanced training, retraining**

А.М. Мирзоева, *канд. пед. наук, директор Школы бизнеса и международных компетенций ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: business@inno.mgimo.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье осуществляется рассмотрение процесса формирования профессиональной компетентности современных управленцев в условиях организации, входящей в отечественную систему дополнительного профессионального образования. Его изучение осуществляется с максимальным учётом реалий современного общества, при которых именно регулярность и качество совершенствования сотрудниками (в т. ч. административными) собственных компетенций является залогом дальнейшего поступательного развития всех сфер российской экономики. Принимая во внимание соответствующие положения, автор рассказывает о специфике исполнения современным менеджером, занятым в российской компании, должностных обязанностей, выявляя при этом профессиональные дефициты, наиболее характерные для большинства таких управленцев. Затем осуществляется демонстрация того формата реализации учреждением дополнительного профессионального образования образовательной деятельности, который в текущих реалиях отличается наибольшей эффективностью в плане ликвидации таких дефицитов. После этого предлагаются принципы, которые в современных условиях позволят использовать этот формат с наибольшей результативностью.

Ключевые слова: **управленческие кадры, профессиональная компетентность управленческих кадров, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, переподготовка**

Во время, когда разворачиваются масштабные динамичные процессы, оказывающие непосредственное влияние на все сферы человеческой деятельности, добиться в любой из них сколько-нибудь значимых успехов может только такая личность, для обозначения которой исследователи S.N. Vodneva, I.A. Donina и I.A. Dagaeva [1] используют термин «человек новой формации». По мнению этих авторов, в ряду отличительных черт такого человека важные места занимают его способность и готовность к непрерывному совершенствованию системы собственных профессиональных и личностных компетенций [1]. П.В. Кузьмин [2] добавляет, что именно наличие у сотрудников подобных качеств определяет сегодня степень эффективности работы любого учреждения. По мнению этого же автора, административные работники в такой ситуации во многом сохраняют свою ведущую роль [2].

В настоящее время усовершенствование компетентности управленцев осуществляется в основном по ходу деятельности организаций, включённых в систему дополнительного профессионального образования (ДПО). По этой причине проблемы, связанные с развитием в их стенах системы профессиональных и личностных качеств руководителей, являются сегодня весьма значимыми, что и определяет актуальность темы исследования.

Цель статьи заключается в исследовании процесса формирования у современных управленцев профессиональной компетентности в условиях организации, входящей в отечественную систему дополнительного профессионального образования.

С этой целью коррелируют следующие задачи:

– рассказать о специфике исполнения современным менеджером его должностных обязанностей, выявив профессиональные дефициты, наиболее характерные для большинства управленцев, занятых в российских компаниях;

– определить формат реализации учреждением ДПО образовательной деятельности, наиболее эффективный в плане ликвидации таких дефицитов;

– предложить систему принципов, которая в текущих реалиях позволит использовать этот формат с наибольшей результативностью.

Решая эти задачи, автор обращалась к таким методам исследования, как анализ специальной литературы, в той или иной степени затрагивающей проблематику, связанную с повышением квалификации и/или переподготовкой руководящего состава, а также рефлексия собственного профессионально-педагогического опыта.

Научная новизна статьи обосновывается тем фактом, что на её страницах говорится о специфике исполнения современным управленцем его должностных обязанностей с учётом профессиональных дефицитов, характерных в подобной ситуации для большинства руководящих кадров.

Теоретическая значимость сводится к определению того формата образовательной деятельности, который сегодня в условиях организации ДПО будет наиболее эффективен в смысле ликвидации подобного рода дефицитов.

Практическая значимость заключается в рассмотрении принципов, позволяющих в текущих условиях использовать этот формат с наибольшей результативностью.

Управленческая деятельность представляет собой особый вид профессиональной деятельности, успешное осуществление которой подразумевает выполнение множества специфических функций. В свою очередь, рассматривая их, необходимо принять в расчёт особенности тех реалий, в которых сегодня подобная активность реализуется. Говоря о них, Т.К. Смыковская и Е.В. Зудина [3] в первую очередь указывают на то, что сегодня в повседневную практику всё шире внедряются дистанционные технологии. Безусловно, средства дистанционного взаимодействия между участниками производственного процесса, как справедливо указывают данные авторы [3], были известны и ранее. Принципиальная же разница, по их обоснованному мнению, состоит в том, что до пандемии COVID-19 большинство специалистов исполняли свои обязанности по преимуществу на территории работодателей. Следовательно, технологии, которые могут быть отнесены к означенной категории, были лишь полезным инструментом, облегчавшим трудовую деятельность [3]. Начиная же с 2020 г. многие работники начали реализовывать профессиональную активность в удалённом или смешанном форматах. Следовательно, и широкое применение дистанционных технологий стало необходимым [3].

К вышесказанному Л.И. Грацианова и её соавторы [4] добавляют: расширение использования средств дистанционного взаимодействия обусловило две взаимосвязанных тенденции. К ним эти авторы относят трансформацию требований контролирующих органов, заказчиков и самих работников к информированию

о ходе и результатах производственного процесса, с одной стороны, рассредоточенность персонала при постоянном наличии дистанционной составляющей – с другой [4]. Такого рода метаморфозы связаны с необходимостью реализации коллективных усилий, направленных на достижение общих целей организации. Соответственно, актуализируется феномен управленческой команды.

Уже упоминавшийся П.В. Кузьмин [2] говорит о том, что сегодня в условиях многозадачности деятельности руководителя и в ряде случаев ограниченности ресурсов внедрение командного подхода к управлению становится необходимым условием нормального функционирования любой коммерческой, общественной или государственной структуры. Лишь объединив интеллектуальный потенциал коллектива управленцев, представляется возможным существенно повысить эффективность применения трудовых ресурсов.

При этом мы бы погрешили против истины, если бы сказали, что такая ситуация современными менеджерами не осознаётся. Как правило, они верно распознают свою и управленческой команды роли, как, соответственно, «стратега» и «тактиков» производственного процесса. Если верить результатам исследования, проведённого К.В. Аверьяновой [5], то среди управленцев, занятых сегодня в российских компаниях, присутствует и понимание того, что для исполнения этих ролей необходимы особые компетенции. По этой причине руководители уделяют внимание различным формам совершенствования собственной профессиональной компетентности (табл. 1).

Таблица 1

Формы профессионального и личностного роста, наиболее распространённые среди российских менеджеров

Наименование	Процент управленцев, систематически реализующих данную форму развития компетенций
Освоение программ курсовой подготовки, посвящённых проблемам лидерства	40
Активное участие в семинарах, вебинарах, круглых столах и конференциях на соответствующую тематику	75
Обучение на курсах переподготовки и/или повышения квалификации по основному направлению деятельности той компании, в которой работает управленец	80
Посещение проводимых коллегами мастер-классов и иных мероприятий по обмену опытом	92
Знакомство со справочной, учебной и научной литературой, на страницах которой находят отражение результаты передовых исследований и разработок, относящихся к сферам управленческой деятельности и/или непосредственной ответственности организации, в которой менеджер реализует свои обязанности	97

Имея возможность отдать предпочтение нескольким вариантам совершенствования собственных компетенций, большинство управленцев, опрошенных К.В. Аверьяновой [5], заявили, что никогда не сталкивались с существенными затруднениями на пути их реализации. Но в то же время респондентами был продемонстрирован устойчивый спрос на повышение квалификации по ряду направлений, которые мы можем определить как наиболее распространённые в их среде профессиональные дефициты [5]. Рассмотрим их подробнее (табл. 2).

Таблица 2

Профессиональные дефициты современных управленцев

Названные респондентами области, в которых им необходимо дальнейшее совершенствование	Доля опрошенных, %
Поддержание обратной связи внутри управленческой команды, в пространстве своей организации, с контролирующими органами, заказчиками, смежными предприятиями и др.	25
Управление человеческим капиталом	35
Финансовый менеджмент	40

Принимая во внимание, что действительно эффективной деятельность занятого на современном предприятии административного работника может быть только при условии действия в составе команды, можно с уверенностью говорить и о том, что ликвидация отражённых в таблице 2 дефицитов будет наиболее эффективной при обучении в групповом формате. Большинство современных авторов (S.N. Vodneva, I.A. Donina, I.A. Dagaeva [1], К.В. Аверьянова [5]) обозначают соответствующим термином такой формат деятельности в системе ДПО, при котором реализация программ переподготовки и повышения квалификации управленцев подразумевает объединение нескольких слушателей для обмена знаниями, отработки умений и навыков или совместного изучения материала.

Эффективное использование такого подхода к усовершенствованию управленческих кадров представляется возможным при условии соблюдения пяти принципов. Рассмотрим их (табл. 3).

Таблица 3

Принципы реализации группового формата при работе с руководящими кадрами в организации системы ДПО

Наименование	Краткая характеристика
Принцип модульности обучения	Его реализация в системе дополнительного профессионального образования менеджеров сводится к тому, что предлагаемый им материал разделён на модули/блоки, каждый из которых содержит выстроенную в логическом порядке информацию по определённой теме. При этом он направлен на достижение определённой педагогической цели. Таким образом, рассматриваемый принцип позволяет слушателям осваивать необходимый материал в удобном для них темпе через отдельные законченные блоки
Накопительный принцип	При условии грамотного сочетания с предыдущим позволит управленцам выстраивать индивидуальные образовательные маршруты
Принцип соответствия реализуемых программ задачам командного обучения	Предполагает осуществление обязательного конкурсного отбора образовательных программ, проведение их экспертизы на предмет соответствия поставленным целям заказчика и двум первым принципам. В состав экспертной комиссии могут быть включены представители всех заинтересованных сторон: заказчики (учредители организаций), потребители (административные работники), исполнители (организации ДПО)
Принцип соответствия образовательного процесса положениям компетентностно-деятельностного подхода	Его воплощение в повседневной практике учреждения дополнительного образования означает обязательное наличие в программах внеаудиторной составляющей, которая находит свою реализацию по ходу управленческой деятельности
Принцип обязательного учёта разной степени обученности слушателей	Предполагает наличие широких возможностей в плане реализации программ переподготовки и повышения квалификации с управленцами любого уровня профессиональной компетентности

Завершая изучение процесса формирования профессиональной компетентности управленческих кадров в системе ДПО, следует в первую очередь сказать о том, что в настоящее время деятельность большинства руководителей характеризуется многозадачностью и реализуется зачастую при весьма ограниченных ресурсах. В подобных условиях необходимым для её успешного осуществления является внедрение командного подхода к управлению. Показательно при этом, что среди менеджеров, занятых сегодня в российских компаниях, присутствует понимание как самого этого факта, так и того, что для этого требуются особые компетенции. Управленцы также говорят о наличии у себя дефицитов в следующих областях: поддержание обратной связи, управление человеческим капиталом, финансовый менеджмент.

Деятельность, имеющая целью их ликвидацию, будет характеризоваться наибольшей эффективностью при условии организации обучения в групповом формате. В современных педагогических науке и практике этим термином обозначается такой формат деятельности в системе ДПО, при котором реализация программ переподготовки и повышения квалификации управленцев подразумевает объединение нескольких слушателей для обмена знаниями, отработки умений и навыков или совместного изучения материала.

Реализация группового формата в ходе переподготовки и повышения квалификации менеджеров будет результативной при соблюдении пяти основных принципов. Итоги анализа данных, содержащихся на страницах специальной литературы, позволяют утверждать, что к ним относятся: принцип модульности обучения; накопительный принцип; принцип соответствия реализуемых программ задачам командного обучения; принцип соответствия образовательного процесса положениям компетентностно-деятельностного подхода; принцип обязательного учёта разной степени обученности слушателей.

Результаты исследования показывают, что сформулированные в работе цель и задачи выполнены. Автором рассмотрен процесс формирования у современных управленцев профессиональной компетентности в условиях организации дополнительного профессионального образования. Работа может представлять интерес для специалистов данной сферы как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список

1. Vodneva S.N., Donina I.A., Dagaeva I.A. Formation of Management Teams of Educational Organizations. *In Proceedings of International Scientific and Practical Conference «Russia 2020 – a new reality: economy and society»*. Paris: Atlantis Press, 2021: 316–322.
2. Кузьмин П.В. Подходы к формированию системы управления профессиональным развитием работников образования. *Учёные записки.* Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2022; № 3 (63): 173–179.
3. Смыковская Т.К., Зудина Е.В. Модель повышения квалификации управленческих кадров в условиях становления цифровой образовательной среды: от разработки к апробации. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2023; № 9 (182): 52–59.
4. Грацианова Л.И., Громова Н.В., Тишкина Н.П. Актуальные направления совершенствования системы подготовки руководящих кадров для вузов в современных условиях. *Вестник Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова.* 2025; Т. 22, № 4: 165–177.
5. Аверьянова К.В. Анализ подготовки управленцев в сфере общего образования в России и других странах. *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория.* 2022; № 1 (9): 76–89.

References

1. Vodneva S.N., Donina I.A., Dagaeva I.A. Formation of Management Teams of Educational Organizations. *In Proceedings of International Scientific and Practical Conference «Russia 2020 – a new reality: economy and society»*. Paris: Atlantis Press, 2021: 316-322.
2. Kuz'min P.V. Podhody k formirovaniyu sistemy upravleniya professional'nym razvitiem rabotnikov obrazovaniya. *Uchenye zapiski.* `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022; № 3 (63): 173-179.
3. Smykovskaya T.K., Zudina E.V. Model' povysheniya kvalifikacii upravlencheskih kadrov v usloviyah stanovleniya cifrovoj obrazovatel'noj sredy: ot razrabotki k aprobacii. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2023; № 9 (182): 52-59.
4. Gracianova L.I., Gromova N.V., Tishkina N.P. Aktual'nye napravleniya sovershenstvovaniya sistemy podgotovki rukovodyaschih kadrov dlya vuzov v sovremennyh usloviyah. *Vestnik Rossijskogo `ekonomicheskogo universiteta im. G.V. Plehanova.* 2025; T. 22, № 4: 165-177.
5. Aver'yanova K.V. Analiz podgotovki upravlencev v sfere obschego obrazovaniya v Rossii i drugih stranah. *Innovacionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya.* 2022; № 1 (9): 76-89.

Статья поступила в редакцию 17.08.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-218-221

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

ON THE ISSUE OF THE UNIVERSITY'S SOCIAL FACULTY STUDENTS PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION. The article reveals a problem of increasing effectiveness of the socio-pedagogical program for professional self-determination of students of the Social Department of Dagestan State University, reveals technologies of its implementation, which will contribute to better development of professional self-awareness, social activity and civic identity among students of higher education, the formation of the foundations of professional competence, readiness to carry out professional activities that meet socio-professional expectations. The article reveals the practical aspects of development of social experience. Turning the research perspective to the problem of implementing technologies for students' professional self-determination contributes to the construction of the image of their socio-cultural, scientific, methodological and personal competence, is a key step in improving the quality of life and professional competence, as well as promoting the activation of vital forces, the ability to establish and implement a link between "knowledge – skill" and the current situation.

Key words: **professional self-determination, forming social experience, human capital, professional personal growth, creative approach, advanced educational technologies**

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

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА ВУЗА

В статье раскрываются проблемы повышения эффективности социально-педагогической программы по профессиональному самоопределению студентов социального факультета Дагестанского государственного университета. Рассматриваются технологии его реализации, которая будет способствовать формированию профессионального самосознания, социальной активности и гражданской идентичности у обучающихся высшей школы, формированию основ профессиональной компетентности, готовности к осуществлению профессиональной деятельности, соответствующей социально-профессиональным ожиданиям. Демонстрируются практические аспекты данного процесса. Исследуется проблема реализации технологий по профессиональному самоопределению студентов, которое способствует формированию у них социокультурной, научно-методической и личностной компетентности и является ключевым шагом в повышении качества жизни и профессиональной компетентности. Также получают свою активизацию жизненные силы, способность устанавливать и реализовывать связь между «знанием – умением» и ситуацией.

Ключевые слова: **профессиональное самоопределение, формирование социального опыта, человеческий капитал, профессиональный личностный рост, творческий подход, передовые образовательные технологии**

На протяжении многих веков опорой для существования и прогрессивного развития российской цивилизации, считает В.И. Андреев [1], служили традиционные духовно-нравственные ценности. Благодаря им, указывает Г.А. Жукова [2], во все периоды существования нашей страны удавалось поддерживать совместное существование и эффективное взаимодействие между представителями различных этнокультурных общностей, входящих в состав многонационального российского народа. В условиях же глобализации, считают педагоги (В.И. Андреев [1], Б.Ш. Алиева, М.Х. Рабаданов [3]), существенно возрастает опасность влияния деструктивных элементов. Таким образом, возрастает актуальность проблем, связанных с усилением воспитательной работы, проводимой с современной учащейся молодёжью. Сегодня как никогда важно занять нашу молодёжь, направить её силу и энергию в созидательное русло.

С другой стороны, уже сегодня реформирование отечественной системы образования глубоко затрагивает различные стороны проблемы содействия профессиональному самоопределению. Решение её, утверждают создатели государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [4], затрагивает насущные вопросы приведения в соответствие профессиональных и образовательных стандартов в целях формирования социальной компетентности, соответствующей социальным ожиданиям работодателей. Таким образом, реализация социально-педагогической программы по профессиональному самоопределению студентов способствует формированию имиджа их социокультурной, научно-методической и личностной компетентности. Она является ключевым шагом в повышении профессиональной компетентности выпускников.

Отсюда цель нашей статьи – исследовать процесс профессионального самоопределения современных студентов на примере реализации соответствующей деятельности молодыми людьми, осваивающими программы социального факультета ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет».

Этой цели соответствуют следующие задачи: определить роль и место профессионального самоопределения в описываемой действующими нормативно-правовыми актами структуре воспитательной работы, которая должна проводиться со студентами современных вузов; рассмотреть ход и результаты эксперимента, направленного на интенсификацию содействия профессиональному

самоопределению студентов социального факультета ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»; на основе их анализа предложить систему мер, способствующих повышению эффективности реализации социально-педагогической программы по профессиональному самоопределению.

По ходу решения этих задач авторами широко применялись такие методы исследования, как педагогический эксперимент, социологический опрос, анализ специальной литературы и действующих нормативно-правовых актов.

Научная новизна статьи заключается в определении роли и места, которые профессиональное самоопределение занимает в описываемой действующими нормативно-правовыми актами структуре воспитательной работы, проводимой со студентами современных вузов.

Теоретическая значимость заключается в выявлении существующих в современном вузе возможностей для интенсификации деятельности, направленной на содействие профессиональному самоопределению студентов.

Практическая значимость сводится к тому, что на страницах данной статьи предложена система мер, способствующих повышению эффективности реализации социально-педагогической программы по профессиональному самоопределению.

Наиболее актуальные на сегодняшний день целевые установки по воспитанию современной молодёжи даны в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [5], а также в Государственной программе «Развитие образования» [4]. Содержание обоих этих документов направлено на выполнение задач, связанных с социализацией и самореализацией представителей современного студенчества, применением высоких технологий в образовательном процессе, созданием системы независимой оценки со стороны общественности.

Таким образом, основной смысл воспитания современного студента носит гуманитарный характер, направленный на формирование профессионального опыта, который, в свою очередь, требует осмысления педагогом и воспитанником интерпретации многообразных знаково-символических сообщений и проявлений человека. Основным методом воспитания выступает понимание. Преподаватели вузов пытаются понять смысл усвоенного, выраженный посредством проявлений в суждениях, поступках, переживаниях обучающегося. Задача педагога как субъекта сводится к обнаружению, извлечению, раскрытию, прочтению этого смысла, иначе говоря, истолкованию, интерпретации. Отсюда следует, что мы можем согласиться с мнением Г.А. Жуковой [2], согласно которому профессиональное самоопределение студентов является важной психолого-педагогической проблемой, требующей решения при реализации воспитательной деятельности. Оно представляет собой процесс, посредством которого индивидуум приобретает социальные навыки, ценности, нормы и роли, необходимые для функционирования в обществе. В свою очередь, успешная реализация такого процесса требует взаимодействия психологов, педагогов и других специалистов. В.И. Андреев [1] выделяет три сферы, в которых реализуется данный аспект становления личности: деятельность, общение, самосознание. В рамках личностно-деятельностного подхода возможно рассмотрение содержания соответствующих сфер профессионального самоопределения.

Его успешная реализация предусматривает также работу с личностным развитием и рефлексией. Студенты учатся анализировать свои успехи и неудачи, ставить цели, разрабатывать планы действий, оценивать эффективность выбранных стратегий. Для этого используются различные формы: рефлексивные дневники, групповые обсуждения, индивидуальные консультации, тренинги по тайм-менеджменту и управлению стрессом. Такая работа позволяет укрепить внутреннюю мотивацию, повысить уверенность в себе и сформировать установку на постоянное развитие и самосовершенствование.

Основу профессионального самоопределения составляет формирование социального опыта. Этот процесс связан с освоением норм, правил и моделей профессионального поведения, принятых в обществе. Исследование его особенностей требует научного подхода, включающего грамотную организацию эмпирической части и выбор валидных методик, отражающих реальные процессы социализации.

Целью исследования, проводившегося со студентами социального факультета ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», стало выявление особенностей формирования социального опыта юношей и девушек, обучающихся в данной образовательной организации, а также определение факторов, способствующих или препятствующих этому процессу. При этом в расчёт принимался тот упоминаемый, например, Г.А. Жуковой [2] факт, что профессиональное самоопределение представляет собой процесс, который развивается во времени, поэтому однократная диагностика не может дать полной картины. Соответственно, нами практиковалось регулярное проведение оценочных процедур, начиная с момента поступления на социальный факультет и заканчивая выпуском. Это позволило отслеживать динамику, выявлять изменения в формировании социального опыта, корректировать образовательную стратегию и сопровождение, что особенно важно для студентов, находящихся в программе несколько лет и, соответственно, проходящих через разные этапы развития. Полученные таким путём данные использовались исключительно в целях помощи и развития, а не для оценки «хорошо/плохо». Это обеспечило определённый уровень доверия к процессу диагностики и позволило учащимся чувствовать себя комфортно, не опасаясь негативной оценки. Для обеспечения научной достоверности и практической значимости исследования была разработана многоэтапная методика, включающая как количественные, так и качественные методы сбора и анализа данных. Подобный комплексный подход позволил охватить различные аспекты формирования социального опыта учащихся. Выбор конкретных методов основывался на необходимости изучения как внешних проявлений социального опыта студентов, так и внутренних установок, мотивов, ценностных ориентаций. В исследовании использовались валидные и апробированные методы, позволяющие выявить уровень развития социального опыта, а также степень влияния на него различных факторов: семьи, вуза, среды общения.

Так, в качестве основного диагностического инструмента был выбран опросник для определения уровня сформированности компонентов социального опыта, разработанный на основе упоминаемой отечественными педагогами (Г.А. Жукова [2], Б.Ш. Алиева, М.Х. Рабаданов [3]) методики Л.И. Божович и модифицированный для обучающихся вузов. Данный метод позволяет оценить когнитивный, поведенческий и эмоционально-ценностный компоненты, лежащие в основе социальной активности студентов. Кроме того, с целью получения более развёрнутой картины проводилось анкетирование педагогов и родителей, направленное на выявление внешней оценки социальных проявлений юношей и девушек в различных ситуациях. Для качественной оценки межличностных отношений и статуса применялась описанная, например, В.И. Андреевым [1] методика социометрии по Дж. Морено.

Особое внимание было уделено полуформализованным интервью с обучающимися 1 и 3 курсов социального факультета. Это позволило выявить индивидуальные особенности восприятия социального взаимодействия, отношение к коллективу, вузу, родителям, а также готовность студентов к социальной ответственности. Использование метода интервью обусловлено стремлением получить глубокую, качественную информацию, позволяющую интерпретировать количественные данные в широком социально-психологическом контексте.

Исследование проводилось в три последовательных этапа.

При этом первый подготовительный этап включал:

– сбор и анализ научной литературы по теме исследования;

– разработку программы эмпирического исследования;

– получение разрешения на проведение исследования на базе социального факультета Дагестанского государственного университета;

– составление диагностического инструментария;

– проведение инструктажа с преподавателями и родителями обучающихся;

– формирование выборки.

На следующем диагностическом этапе осуществлялись анкетирование, интервьюирование и социометрические процедуры. В выборку вошли студенты 1 и 3 курса социального факультета Дагестанского государственного университета (всего 64 студента в возрасте от 18 до 20 лет), а также 6 педагогов и 15 родителей. Все участники дали информированное согласие на участие в исследовании.

На третьем аналитико-интерпретационном этапе проводилась обработка полученных данных, их количественный и качественный анализ, сравнение результатов по различным критериям (пол, возраст, социальная активность), а также формулирование выводов. Выборка была репрезентативной в рамках задач исследования и включала студентов разных социальных слоёв. Важно отметить, что на социальном факультете обучаются как дети из обеспеченных семей, так и учащиеся, находящиеся в социально уязвимом положении. Соответственно, исследование охватывало разнообразные социальные контексты, что повышает надёжность полученных данных.

В ходе него применялись следующие методики:

– методика изучения мотивации социальной активности (адаптация методики Л.И. Божович);

– анкета для оценки уровня сформированности социальных навыков (авторская разработка на основе существующих психолого-педагогических опросников);

– методика «Социометрия» Дж. Морено;

– полуструктурированное интервью с учащимися и педагогами;

– анализ школьной документации (классные журналы, характеристики, протоколы заседаний Педсовета и Совета профилактики).

Применение совокупности количественных и качественных методов позволило не только диагностировать уровень социального опыта студенческой молодёжи, но и определить основные факторы его формирования и деформации, а также потенциальные зоны роста. Полученные в ходе эмпирического исследования данные были обработаны с использованием методов математической статистики, а также сравнительного и содержательного анализа. Рассмотрим основные результаты по каждому из компонентов социального опыта.

1. Когнитивный компонент (знания о социальных нормах и ролях). Его диагностика показала, что большинство студентов обладают базовыми представлениями о социальных ролях, обязанностях и формах поведения в обществе. Однако глубина этих знаний у значительной части респондентов оказалась поверхностной. 30 человек или почти 47% учащихся показали средний уровень сформированности когнитивного компонента, 23 студента или 36% – низкий и лишь 17% (11 человек) – высокий (табл. 1).

Таблица 1

Уровень сформированности когнитивного компонента социального опыта у студентов – участников эксперимента

№	Уровень	Число студентов (n = 64)	В %
1.	Низкий	23	36
2.	Средний	30	47
3.	Высокий	11	17

При этом респонденты часто затруднялись с объяснением причин социальных конфликтов, не могли дать чёткое определение таким понятиям, как «гражданская ответственность», «толерантность», «социальная справедливость». Это может быть связано с недостаточным вниманием к гражданско-правовому и этическому воспитанию в образовательной программе.

2. Эмоционально-ценностный компонент. Его оценка выявила ещё более тревожную тенденцию: большинство студентов 37 человек или чуть меньше 58% продемонстрировали неустойчивую систему ценностей, ориентированную преимущественно на внешние мотиваторы (одобрение сверстников, материальные поощрения и пр.). Только 22% (14 человек) проявляли выраженную внутреннюю ценностную ориентацию, связанную с идеями помощи другим, справедливости, честности (табл. 2).

Таблица 2

Особенности сформированности эмоционально-ценностного компонента социального опыта у студентов – участников эксперимента

№	Характеристика эмоционально-ценностного компонента	Число студентов (n = 64)	В %
1.	Преобладает внутренняя ориентация	14	22
2.	Преобладает внешняя мотивация	13	20
3.	Неустойчивые ценности	37	58

Интервью подтвердили этот результат: студенты зачастую выбирают модели поведения в зависимости от ситуации и возможной выгоды, а не исходя из устойчивых моральных убеждений. Это может свидетельствовать о кризисе идентичности, характерном для студенческого возраста, а также о недостаточном уровне ценностно-нравственного воспитания.

3. Поведенческий компонент (умение взаимодействовать, вести диалог, разрешать конфликты). Его социометрическое исследование показало наличие выраженной иерархии в учебных группах: свыше 23% студентов занимают статус лидеров, 50% – нейтральную позицию, а 27% – изолированную (табл. 3).

Таблица 3

Особенности поведенческого компонента социального опыта у студентов – участников эксперимента

№	Характеристика поведенческого компонента	Число студентов (n = 64)	В %
1.	Изолированные	17	27
2.	Лидеры	15	23
3.	Нейтральные	32	50

Лидеры чаще демонстрируют инициативу, коммуникативную активность и умение координировать групповую деятельность. При этом в большинстве случаев лидерство носит неформальный характер и не связано с академической успеваемостью. Анализ интервью и анкет свидетельствует о том, что изолированные студенты испытывают трудности в установлении контактов, склонны к замкнутости и пассивности. Некоторые из них становятся объектами скрытой агрессии или насмешек, что негативно влияет на их самооценку и социальную адаптацию.

4. Влияние семьи и вуза. Анкетирование родителей выявило, что около 60% от их общего числа считают себя активно вовлечёнными в формирование социальных установок детей. Однако при анализе ответов студентов выяснилось, что реальный уровень доверия и открытости в общении с родителями оставляет желать лучшего: 40% респондентов утверждают, что обсуждают с родителями только бытовые темы, избегая разговоров о личных и социальных проблемах (табл. 4).

Среда образовательной организации также демонстрирует двойственную роль: с одной стороны, педагогические работники стремятся формировать гражданскую позицию учащихся (через кураторские часы, участие в акциях, волонтерстве). И действительно, результаты экспериментального исследования подтверждают: студенты социального факультета Дагестанского государственного университета, участвующие в волонтёрских и проектных вузовских мероприятиях, характеризуются более высоким уровнем социальной зрелости. Так, участники вузовского клуба «Мы вместе» (15 человек) показали более высокий уровень

Таблица 4

Влияние семьи на формирование социального опыта учащихся

№	Характеристика эмоционально-ценностного компонента	Число студентов (n = 64)	В %
1.	Общаются с родителями по преимуществу на бытовые темы	26	40
2.	Обсуждают с родителями предметы и явления, имеющие отношение к формированию социального опыта	38	60

поведенческого компонента, лучше справлялись с групповыми задачами, демонстрировали эмпатию и альтруизм (табл. 5).

Таблица 5

Уровень социализации у членов клуба «Мы вместе»

№	Характеристика эмоционально-ценностного компонента	Число студентов (n = 15)	В %
1.	Высокий	12	80
2.	Средний и низкий	3	20

При этом студенты, не включённые в подобную деятельность, чаще демонстрировали индивидуализм, сниженный уровень социализации, трудности в установлении контактов. Это подтверждает вывод о важности активного включения представителей учащейся молодёжи в коллективные формы социальной практики для полноценного развития их социального опыта.

При этом приходится с сожалением констатировать, что на сегодняшний день фиксируется недостаточная координация такого рода мероприятий. Это, конечно, снижает их эффективность.

Полученные результаты соотносятся с теорией социализации Л.И. Божович, согласно которой формирование социальной зрелости происходит через активное взаимодействие личности с социальным окружением. Дефицит подобного взаимодействия (из-за семейной отчуждённости, отсутствия воспитательных стратегий, конфликтной вузовской среды) приводит к фрагментарности социального опыта и снижению способности к саморегуляции и ответственности. Аналогичные выводы можно найти и у Г.А. Жуковой [2]. Она подчёркивает, что именно в студенческом возрасте происходит закладывание основ будущей гражданской идентичности, социальной ответственности, а равно и элементов такой важной в современных условиях компетенции, как критическое мышление.

Проведённое исследование, реализованное на базе социального факультета ДГУ, позволило выявить как общие, так и специфические закономерности формирования социального опыта у студентов. Установлено, что данный феномен представляет собой сложную систему, включающую когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты. При этом степень их сформированности у молодых людей может существенно различаться: наиболее устойчивым оказался когнитивный компонент, тогда как ценностный и поведенческий требуют дополнительного педагогического внимания.

Результаты подтверждают важность комплексного подхода в формировании социального опыта: необходимо объединять усилия семьи, вуза и иных общественных институтов для создания условий, способствующих развитию у студентов активной жизненной позиции, способности к сотрудничеству, ответственности и социальной зрелости. Практика показала, что активное включение студентов в общественно значимую деятельность, проектные и волонтёрские инициативы способствует развитию у них устойчивых социальных установок и навыков конструктивного взаимодействия. Кроме того, нами были выявлены проблемы: поверхностность знаний о социальных ролях, слабая внутренняя мотивация, социальная изоляция части студентов. Они требуют коррекционной педагогической и психологической работы. Это позволяет говорить о необходимости усиления воспитательной компоненты в вузовской среде, а также внедрения программ социального обучения.

Таким образом, данные, полученные в результате исследования, не только подтверждают теоретические положения, но и позволяют обозначить конкретные направления для совершенствования практики формирования социального опыта и профессионального самоопределения в целом.

Например, следует предпринять ряд мер, направленных на интенсификацию обратной связи между субъектами педагогической деятельности. Каждый обучающийся должен регулярно получать оценку своего прогресса не только от педагогов, но и от коллег по академической группе. Это с высокой вероятностью будет способствовать развитию объективной самооценки и устойчивости к конструктивной критике. Обратная связь может быть как формальной (в виде экспертных заключений, портфолио достижений), так и неформальной (в ходе общения, совместной работы над задачами). Подобная практика формирует у обучающихся привычку к постоянному анализу своей деятельности, что в дальнейшем будет играть важную роль в их профессиональной жизни.

Ещё одним важным аспектом программы является усиление интеграции высшего образования с наукой, производством и бизнесом. Уже сегодня соци-

альный факультет ДГУ сотрудничает с другими структурными подразделениями и вузами Республики Дагестан и РФ, научными центрами, предприятиями высокотехнологичных отраслей. Интенсификация подобной деятельности позволит обучающимся видеть реальную картину того, как происходит переход от обучения к профессиональной деятельности. Студенты и молодые специалисты из числа выпускников вузов или действующих компаний станут, таким образом, активными участниками мастер-классов, интервью, стажировок. Это сделает процесс профессиональной социализации максимально приближенным к реальному рынку труда.

Далее, педагогические условия путей профессионального развития студентов социальных факультетов должны определяться на основе закономерности субъектности получателя услуг. В соответствии с этой закономерностью в число функций, к реализации которых осуществляется подготовка будущего социального работника, должны войти делегирование своих функции получателю социальных услуг, развитие у него умения проявить свои возможности при получении того, что ему положено по закону.

Основой в воспитании рассматриваемого качества должна, в соответствии с положениями В.И. Андреева [1], стать системная реализация принципа деятельностного подхода. Для достижения этой промежуточной цели в каждом проекте социального факультета ДГУ реализуется сочетание элементов:

– ценностно-смысловая база – через мотивационные беседы, интеграцию тематики в школьные предметы, авторские воспитательные мероприятия;

– проектная деятельность – самостоятельная разработка инициатив, участие в конкурсах, защита проектов;

– социальное действие – выход в реальное сообщество, помощь другим, включенность в локальные проблемы;

– рефлексия – анализ собственного участия, выявление значимых результатов, самооценка;

– поддержка наставника – педагогическое сопровождение, обеспечение эмоционального комфорта, предоставление обратной связи.

Конструктивная социально-политическая активность обучающихся социальных факультетов также приобретает значимую роль в решении проблем профессиональной социализации. Современная молодёжь, представленная на них, должна иметь следующие возможности:

– выдвигать инициативы по различным вопросам общественной жизни;

– вносить предложения в органы социальной службы и местного самоуправления после производственной и преддипломной практики;

– поддерживать прямые межрегиональные и межвузовские контакты и связи;

– участвовать в проводимых в своём регионе и Российской Федерации конференциях, съездах, семинарах, симпозиумах, выставках, презентациях, конкурсах и иных массовых мероприятиях.

Ценный опыт реализации данной задачи может дать изучение культурно-массовых мероприятий социального факультета ДГУ. Внимания заслуживают и научно-образовательные мероприятия, которые играют не менее важную роль для студентов, предоставляя им различные возможности для личностного, интеллектуального и социального развития, вдохновляя их на творческое мышление и самовыражение. Фестивали, концерты, выставки и тематические мероприятия позволяют обучающимся знакомиться с различными культурами, искусством, музыкой и традициями. Это помогает расширить их культурные знания и понимание, обогащает мировоззрение и способствует формированию толерантности, уважения к различиям. Наблюдение за выступлениями художников, музыкантов, танцоров и других творческих профессионалов может стимулировать студентов к развитию собственных творческих навыков и интересов.

Также повышенное внимание должно уделяться рефлексивной способности учащихся: их умению анализировать свои действия, осознавать причины успехов и неудач, формулировать выводы и строить планы на будущее. Отечественными педагогами (В.И. Андреев [1], Б.Ш. Алиева, М.Х. Рабаданов [3]) рефлексия позиционируется как одна из высших форм мышления, которая особенно важна в научной и профессиональной деятельности. Её развитие происходит через постоянный диалог, обратную связь, анализ проектов, участие в дискуссиях, работу над ошибками. Диагностика рефлексии позволяет судить о степени зрелости личности, о её способности к саморазвитию и самокоррекции.

Не менее важной задачей является выявление уровня профессиональной культуры учащихся. Профессиональная культура включает в себя знание правил делового общения, уважение к профессиональным нормам, умение работать в условиях ограниченного времени, соблюдение этических принципов, умение представлять свои достижения, аргументировать свою позицию. Эти качества формируются в ходе научных мероприятий, защиты проектов, участия в конкурсах, сотрудничества с преподавателями и наставниками. Диагностика позволяет определить, насколько хорошо учащиеся владеют этими навыками и где требуется дополнительная работа.

Перспективной представляется организация научно-образовательных мероприятий на основе компетентностного подхода. Основным его принципом, считает Г.А. Жукова [2], является деятельностная направленность. Другими словами, обучение происходит через выполнение конкретных задач, моделирование реальных ситуаций, решение проблем, требующих применения знаний, умений и навыков. Участники мероприятий должны не просто слушать лекции или выполнять задания по образцу. Необходимо, чтобы они проходили полный цикл: от анализа проблемы до её решения, защиты результата и рефлексии собственных действий. Именно такая структура позволяет формировать важные компетенции: системное мышление, креативность, коммуникабельность, лидерские качества, умение работать в условиях неопределённости и стресса.

Ввиду вышеизложенного профессиональное самоопределение студентов, осваивающих программы социальных факультетов, является важной психолого-педагогической проблемой. Её решение требует повышенного внимания по ходу реализации воспитательной деятельности в соответствии с современными требованиями, отражёнными в нормативно-правовых актах, принятых на федеральном уровне. Успешная реализация активности, направленной на развитие основных его составляющих, требует взаимодействия между психологами, педагогами и другими специалистами.

Целью эксперимента, проводившегося со студентами социального факультета ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», стало выявление особенностей формирования социального опыта юношей и девушек, обучающихся в данной образовательной организации. Одной из важных задач при этом было выявление факторов, способствующих или препятствующих этому процессу.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну. Анализ результатов, полученных в ходе данного исследования, позволил выявить как общие, так и специфические закономерности формирования у студентов социального опыта – ключевого аспекта профессионального самоопределения. В свою очередь, на основании их изучения авторами статьи было сделано заключение о возможностях, существующих для оптимизации сегмента работы вузов, направленного на помощь учащимся в профессиональном самоопределении, а также путях его реализации.

Работа может представлять интерес для педагогов, занимающихся вопросами формирования профессионального самоопределения у студентов современных вузов.

Библиографический список

1. Андреев В.И. *Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития.* Казань: Центр инновационных технологий, 2012.
2. Жукова Г.А. Влияние коммуникативных техник на эффективность обучающего взаимодействия в процессе подготовки специалистов гуманитарных специальностей. *Учёные записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики.* 2010; № 3 (29): 87–92.
3. Алиева Б.Ш., Рабаданов М.Х. Гуманитарное образование – ресурс развития человеческого капитала в условиях цифровой трансформации. *Высшее образование сегодня.* 2021; № 7-8: 36–40.
4. *Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»*. Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 21.02.2025) Available at: https://www. consultant.ru/document/cons_docLAW_286474/
5. *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: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/

References

1. Andreev V.I. *Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya.* Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2012.
2. Zhukova G.A. Vliyanie kommunikativnyh tehnik na `effektivnost' obuchayuschego vzaimodejstviya v processe podgotovki specialistov gumanitarnyh special'nostej. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta tehnologij upravleniya i `ekonomiki.* 2010; № 3 (29): 87–92.
3. Alieva B.Sh., Rabadanov M.H. Gumanitarnoe obrazovanie – resurs razvitiya chelovecheskogo kapitala v usloviyah cifrovoj transformacii. *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2021; № 7-8: 36–40.
4. *Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya»*. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 26.12.2017 № 1642 (red. ot 21.02.2025) Available at: https://www. consultant.ru/document/cons_docLAW_286474/
5. *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: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/

Статья поступила в редакцию 28.09.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-222-226

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.yal-s@mail.ru*
Anisimova L.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Assistant to Vice-Rector for Research and Innovation Work, Special Education Department, Kherson State Pedagogical University (Kherson), E-mail: E-mail: tanya.yal-s@mail.ru*

FORMATION OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR TRAINING FUTURE PSYCHOLOGICAL EDUCATORS TO INTERACT WITH STUDENTS WITH DISABILITIES. The article presents relevant aspects that make it possible to comprehensively form scientific and methodological support for training future psychological educators to interact with students with disabilities. Taking into account the analysis of the regulatory framework, existing socio-economic, psychological and pedagogical research, the concept's essence of "scientific and methodological support of professional training" is defined. The structural components of this concept are presented in the context of the professional activity of a teacher-psychologist in ensuring inclusive education processes's terms in modern educational organizations. The structural components of scientific and methodological support are considered taking into account the stages of specialist's professional training and forms of its organization, nosological student's groups with disabilities, directions of educational interaction with students with disabilities in the implementation of adapted educational programs. The authors conclude that it is necessary to pay attention to improving existing professional retraining programs "Practical psychology in education" in the context of mastering professional competencies with students with disabilities; testing new technologies and practices of psychological and pedagogical support for children with various types of dysontogenesis of mental and physiological development; searching for modern means and methods of solving technological, methodological, meaningful support for the interaction of a teacher-psychologist with students with disabilities.

Key words: **scientific and methodological support, professional training of specialists, future teachers-psychologists, interaction with students with disabilities**

Т.В. Шушара, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: tanya.yal-s@mail.ru*
Л.С. Анисимова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: tanya.yal-s@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье представлены актуальные аспекты, которые позволяют комплексно сформировать научно-методическое обеспечение подготовки будущих педагогов-психологов к взаимодействию с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Учитывая анализ нормативно-правовой базы, существующих социально-экономических, психолого-педагогических исследований, определена сущность понятия «научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки». Представлены структурные компоненты данного понятия в контексте профессиональной деятельности педагога-психолога в части обеспечения процессов инклюзивного образования в современных образовательных организациях. Структурные компоненты научно-методического обеспечения рассмотрены с учетом этапов профессиональной подготовки специалистов и форм ее организации, нозологических групп обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, направлений образовательного взаимодействия с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья при реализации адаптированных образовательных программ. Авторы делают выводы о том, что необходимо обратить внимание на совершенствование существующих программ профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании» в контексте освоения профессиональных компетенций с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья; апробацию новых технологий и практик психолого-педагогического сопровождения детей с различными видами дизонтогенеза психического и физиологического развития; поиск современных средств и способов решения проблем технологического, методического, содержательного обеспечения взаимодействия педагога-психолога с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: **научно-методическое обеспечение, профессиональная подготовка специалистов, будущие педагоги-психологи, взаимодействие с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья**

Статья подготовлена в рамках выполняемого Государственного задания на научные исследования по заказу Министерства просвещения Российской Федерации в 2025 по теме «Научно-методическое обеспечение формирования готовности студентов к сопровождению детей с ОВЗ при дистанционном формате подготовки будущих педагогов-психологов» (Государственное задание № 073-00036-25-01)

Актуальность исследования обусловлена стремительным увеличением численности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательном пространстве России. Согласно статистическим данным, в России ежегодно наблюдается 5-процентный рост количества детей с ОВЗ, что требует совершенствования системы их психолого-педагогического сопровождения. В этих условиях особую значимость приобретает научно-методическое обеспечение (НМО) профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов, способных эффективно работать с данной категорией обучающихся.

Дети с ОВЗ сталкиваются с комплексными трудностями, включая проблемы самообслуживания, передвижения, самоконтроля, что часто ведет к социальной изоляции и ухудшению психологического состояния. Эффективное сопровождение таких детей требует от специалистов не только глубоких теоретических знаний, но и практических умений организации инклюзивной образовательной среды, а также сформированной инклюзивной культуры.

Обновления в нормативно-правовой базе актуализировались и вступили в силу в марте 2025 года, именно с этого периода реализуются некоторые обновленные пункты в ряде нормативных актов, касающиеся деятельности педагога-психолога во взаимодействии с детьми с ОВЗ. Изменения коснулись шаблонов заявлений и согласий на оказание психолого-педагогической помощи из Приказа Минпросвещения России от 06.11.2024 № 778 в рамках типового порядка организации деятельности по оказанию социального, медицинского и психолого-педагогического сопровождения и помощи. Также изменения отразились в пунктах Федерального закона от 08.08.2024 № 315-ФЗ в части коррекции норм организации образовательного взаимодействия с детьми с ОВЗ и особенностей педагогов-психологов в нем. Это стало возможным за счет усиления роли коррекционно-развивающей работы по совершенствованию когнитивных функций и коммуникативных умений [1; 2].

В то же время анализ современного состояния профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов, которая осуществляется в более чем 120 вузах России, выявляет ряд существенных противоречий:

– между возрастающей потребностью в квалифицированных кадрах для работы с детьми с ОВЗ и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения их подготовки;

– между необходимостью междисциплинарного подхода к сопровождению и разрозненностью предметной подготовки специалистов;

– между традиционными формами организации образовательного процесса и потребностью в практико-ориентированных интерактивных технологиях обучения.

При этом опросы специалистов подтверждают актуальность запроса на обновление профессионального стандарта педагога-психолога. 81% экспертов заявляют, что важно рассмотреть изменения основной цели профессиональной деятельности, дополнив такими профессиональными действиями, как оказание экстренной психолого-педагогической помощи и сопровождение обучающихся с ОВЗ и их родителей.

В связи с этим целью данной статьи является обоснование комплексного проектирования НМО подготовки будущих педагогов-психологов к взаимодействию с обучающимися с ОВЗ.

Объект исследования – структура НМО подготовки будущих педагогов-психологов к взаимодействию с обучающимися с ОВЗ.

Основными задачами, которые необходимо решить для достижения поставленной цели, стали:

1. Определить сущность категории «научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки» на основе анализа современных исследований.

2. Выявить особенности значимых компонентов структуры и комплектования НМО профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов.

3. Представить актуальные аспекты, которые позволяют комплексно сформировать НМО подготовки будущих педагогов-психологов к взаимодействию с обучающимися с ОВЗ.

В ходе исследования авторами активно применялись такие методы, как анализ и обобщение специальных исследований, касающихся проблем комплек-

тования НМО профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов к взаимодействию с обучающимися с ОВЗ в России.

Научная новизна заключается в системной интеграции элементов структуры существующих вариантов обеспечения, переструктурировании и акцентировании на основе современных подходов.

Сущность этой новизны проявляется в следующем:

– принцип комплексного моделирования профессионально-психологической деятельности;

– акцент на сквозное моделирование реальных профессионально-психологических задач (включая диагностику, а также разработку и реализацию коррекционно-развивающей программы);

– интеграция потенциала и преимуществ цифровой образовательной среды, активное внедрение цифровых симуляторов, VR-тренажеров и платформ для видео-супервизии. Это позволяет отрабатывать навыки взаимодействия с различными категориями обучающихся с ОВЗ в безопасной, контролируемой виртуальной среде, минимизируя риски ошибок в реальной работе;

– формирование единого «пространства практик», где учебная, производственная и преддипломная практики логически связаны и выстроены по принципу от простого к сложному;

– целенаправленное развитие не только профессиональных умений, но и эмоционального интеллекта, эмпатии, коммуникативной компетентности, стрессоустойчивости и способности к междисциплинарному взаимодействию (с учителями, дефектологами, родителями).

Теоретическая значимость исследования заключается во вкладе в развитие научных основ педагогики и психологии подготовки будущих специалистов в высшем учебном заведении: результаты работы по формированию данного НМО обогащают теорию и методику профессионального образования конкретными моделями и алгоритмами построения практико-ориентированной подготовки специалистов помогающих профессий, профессий типа «человек–человек». Формирование такого НМО требует междисциплинарного синтеза знаний из специальной психологии, коррекционной педагогики, инклюзивной практики, нейропсихологии и цифровой дидактики. Это способствует интеграции научного межотраслевого знания и созданию более целостной теоретической базы для подготовки кадров. Теоретическая значимость заключается также в моделировании образа результата: системного портрета педагога-психолога, готового к эффективной работе с детьми с ОВЗ, который может служить ориентиром для подготовки в рамках других специальностей.

Практическая значимость исследования проявляется на нескольких уровнях:

– в рамках системы высшего образования будет способствовать повышению качества подготовки будущих специалистов. Выпускники будут обладать не абстрактными знаниями, а реальными умениями работать с детьми с ОВЗ, что снизит профессиональный стресс и повысит эффективность их будущей деятельности; создание тиражируемой модели: разработанный подход к НМО (учебные программы, методические комплексы, банки кейсов) может быть адаптирован и внедрен в других вузах, готовящих психолого-педагогические кадры;

– для развития и совершенствования будущих педагогов-психологов в процессе профессионального становления через формирование установки на профессиональный успех; практико-ориентированный подход развития навыков на симуляторах и в условиях супервизии снижают страх перед первым опытом взаимодействия с обучающимся с ОВЗ и его родителями. Выпускник с реальным практическим опытом и сформированными компетенциями будет более востребованным специалистом;

– для образовательных организаций (как будущих работодателей) приток подготовленных кадров, специалистов, которые с первого дня готовы включаться в работу без длительного дополнительного обучения «на месте»; повышение эффективности инклюзивного образовательного процесса, ведь именно квалифицированный педагог-психолог – ключевое звено успешной инклюзии, его подготовленность напрямую влияет на качество образования и социализацию детей с ОВЗ.

– для обучающихся с ОВЗ и их семей имеет место косвенная, но наиважнейшая значимость, так как все вышеперечисленное работает на главный результат – обеспечение качественного психолого-педагогического профессионального сопровождения ребенка с особыми потребностями, что создает условия для его успешной личностной адаптации, обучения и развития в обществе.

Так, определяя современные подходы к трактовке понятия «НМО профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов», можно сказать, что оно представляет собой сложную многоуровневую системную структуру, которая ориентирована на развитие системы профессионально-психологических компетенций, необходимых для успешной деятельности специалиста в образовательных организациях разного типа. Актуальность формирования данной структуры обусловлена переходом на новые образовательные стандарты высшего образования федерального уровня, а также изменениями в профессиональном стандарте «Педагог-психолог». Именно эта нормативно-правовая база определяет важность развития универсальных основных и профессиональных компетенций студентов-бакалавров, связанных с их готовностью к диагностической, коррекционно-развивающей, консультационной и образовательной деятельности, обеспечивающей комплексное психолого-педагогическое сопровождение участников инклюзивного образования. Некоторые исследователи, которые занимались изучением и обоснованием категории НМО в общепедагогическом контексте, определили основные признаки сущности данного понятия.

НМО, по мнению С.М. Вишняковой и Н.Г. Хабаровой, является комплексом методологических, дидактических и методических разработок, отвечающих современным требованиям педагогической науки и практики для эффективного функционирования системы образования [3; 4; 5]. В свою очередь, Т.П. Казанова считает, что НМО является совокупностью материалов нормативного, программного, дидактического, критериально-оценочного аспектов, которые направлены на повышение эффективности профессиональной деятельности педагогов [6].

Системный подход в своих исследованиях к понятию НМО обосновала Н.И. Ковалева. Так, НМО – это и процесс, и функция, и результат деятельности по оказанию методической поддержки учебно-воспитательного процесса управленческими структурами в системе образования государства [7; 8]. Разрабатывая практико-ориентированность понятия НМО, С.Г. Молчанов и А.Я. Найн раскрыли его через систему функций, которые определены содержательной и методической структурой развивающейся образовательной системы [9].

Обобщая мнение исследователей, отметим, что НМО педагогического процесса является комплексным понятием, которое рассматривается с различных научно-методологических подходов. Сущность данной категории заключается в том, чтобы раскрыть весь комплекс организационно-педагогических условий по эффективной реализации целей образования на различных уровнях системы. Одной из таких целей является, в том числе, повышение качества профессиональной подготовки и развития профессиональной компетентности будущих специалистов. Основные подходы к пониманию этого понятия с указанием авторов и их вклада в разработку темы представлены на рис. 1.

Таким образом, НМО является многогранным понятием, которое интерпретируется в зависимости от методологического подхода. Системный подход



Рис. 1. Сравнительный анализ подходов к понятию НМО в современных психолого-педагогических исследованиях

Нормативно-правовой компонент НМО подготовки будущих педагогов-психологов к взаимодействию с обучающимися с ОВЗ		
	ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», ФГОС ВО по направлению подготовки 37.03.01 «Психология»	Определяет требования к результатам освоения образовательных программ и виды профессиональной деятельности выпускников
	Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утвержденный Минтруда России	Устанавливает требования к квалификации, трудовым функциям и действиям специалиста
	Законодательные акты в сфере образования, включая Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»	Гарантируют право на образование для лиц с ОВЗ и предусматривает создание специальных условий для их обучения
	Актуальная нормативно-правовая база в рамках федеральных, региональных и локальных актов	Обеспечивают инклюзию в образовательных организациях Российской Федерации

Рис. 2. Характеристика содержания нормативно-правового компонента НМО подготовки будущих педагогов-психологов к взаимодействию с обучающимися с ОВЗ

оптимально отражает его структурную целостность, средовой – роль образовательной среды, личностно-деятельностный (личностно ориентированный) – поддержку субъектов образования, процессуально-деятельностный – практические аспекты создания методической продукции, а технологический – важность средств обучения. Интеграция этих подходов позволяет создать комплексное НМО, способствующее повышению качества образования и профессиональному развитию как учащихся, так и педагогов.

Рассмотрим реализацию данных подходов при формировании НМО профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов к сопровождению обучающихся с ОВЗ. Структура данного процесса должна быть рассмотрена в контексте нормативно-правового, содержательного, технологического, организационно-управленческого компонентов. Охарактеризуем их особенности.

Базовым является нормативно-правовой компонент, который составляет фундаментальную основу профессиональной подготовки педагогов-психологов и включает элементы, представленные на рис. 2.

Содержательный компонент НМО подготовки специалистов к взаимодействию с обучающимися с ОВЗ включает основные профессиональные образовательные программы, разработанные в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) и ориентированные на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов. Так, теоретическая подготовка обеспечивает усвоение фундаментальных знаний и современных научных достижений в области психолого-педагогических наук («Специальная психология», «Специальная педагогика», «Психолого-педагогическая диагностика детей с ОВЗ», «Методы коррекционно-развивающей работы с различными категориями детей (с нарушениями интеллекта, слуха, зрения, расстройством аутистического спектра, задержкой психического развития)», «Технологии инклюзивного образования», а также дисциплин по выбору, углубляющих знания о конкретных нарушениях, нозологиях, вариантах дизонтогенеза физиологического и психического развития личности, а также о применении отдельных психолого-педагогических технологий коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ОВЗ).

Практическая подготовка как часть содержательного компонента направлена на формирование умений и навыков решения профессиональных задач, включая проектирование, реализацию и оценку образовательного процесса (учебная, производственная, преддипломная практика на базе инклюзивных школ, коррекционных образовательных учреждений, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, а также деятельность в рамках внеаудиторной работы: научные студенческие кружки, тематические клубы, тренинговые мероприятия).

Характеризуя третий технологический компонент НМО профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов к взаимодействию с обучающимися с ОВЗ, следует обратить внимание на практико-ориентированность включаемых методов, форм и средств организации образовательного процесса. Так, рекомендованы могут быть активные и интерактивные методы обучения, которые позволяют студентам самостоятельно добывать новые знания в области будущей профессиональной деятельности, развивают личность студента, его способность творчески перерабатывать информацию, решать профессиональные практические задачи; инновационные образовательные технологии, включая дистанционные формы обучения, кейс-технологии, проектные методы, которые способствуют повышению эффективности образовательного процесса; а также практико-ориентированные формы обучения, такие как стажировки, практики, учебные проекты, которые обеспечивают единство теоретической и практической подготовки будущих специалистов. Зачастую именно такими технологическими средствами насыщена внеаудиторная работа с будущими педагогами-психологами.

Рассматривая организационно-управленческий компонент, обратим внимание на его характеристики, которые включают следующие аспекты: систему управления качеством подготовки, которая обеспечивает мониторинг и оценку уровня сформированности профессиональных компетенций студентов; взаимодействие с образовательными организациями, где будущие педагоги-психологи проходят практику и осуществляют профессиональные пробы; научно-исследовательскую работу студентов, которая способствует развитию исследовательских компетенций и готовности к инновационной деятельности.

Еще одним компонентом является ресурсное обеспечение подготовки будущих педагогов-психологов, которое включает: кадровые ресурсы (высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав, имеющий опыт практической работы в системе образования), материально-технические ресурсы (современное оборудование, специализированные аудитории, психологические лаборатории, которые позволяют организовать образовательный процесс на высоком уровне); информационно-методические ресурсы (учебно-методические комплексы, электронные образовательные ресурсы, научная литература, обеспечивающие научно-методическое сопровождение образовательного процесса).

Обязательным компонентом является оценочно-результативный, который направлен на оценку уровня сформированности профессиональных компетенций выпускников и включает: критерии оценки результатов освоения образовательной программы, разработанные в соответствии с требованиями ФГОС ВО и профессионального стандарта; диагностические материалы для оценки уровня профессиональной подготовки, включая тесты, кейсы, практические задания; мониторинг профессионального развития выпускников, позволяющий оценить эффективность образовательной программы и внести необходимые коррективы.

Обобщённо все компоненты представлены на рис. 3.

Перспективными направлениями совершенствования НМО являются разработка модульных программ, основанных на компетентностном подходе, создание сетевых форм взаимодействия с образовательными организациями, внедрение технологий формирования готовности будущих педагогов-психологов к решению профессиональных задач в условиях инклюзивного образования.

НМО профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов к сопровождению детей с ОВЗ представляет собой сложную многокомпонентную систему, включающую нормативно-правовое, содержательное, технологическое и организационное обеспечение. Эффективная подготовка специалистов требует ориентации на междисциплинарный подход, интеграции науки и практики, использования инновационных форм и методов обучения. Актуальность разработки данной структуры обусловлена переходом на новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, которые определяют важность формирования профессиональных компетенций студентов-бакалавров, связанных с их готовностью к преподавательской деятельности и психологическому сопровождению участников образовательного процесса

Структура научно-методического обеспечения профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов представляет собой комплекс взаимосвязанных компонентов, направленных на формирование конкурентоспособного специалиста, готового к эффективной психолого-педагогической деятельности в современных образовательных организациях.

Формирование НМО подготовки будущих педагогов-психологов к работе с детьми с ОВЗ представляет собой комплексную инновацию, имеющую серьезное научное обоснование и значительный практический выход для всей системы образования. Принимая во внимание вышесказанное, определим и ключевые характеристики сущности НМО профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов к работе с обучающимися с ОВЗ:

– системность: это не случайный набор материалов, а строгая система, где все компоненты взаимосвязаны и работают на достижение общей цели. Например, программа курса связана с учебником, который, в свою очередь, поддерживается методическими рекомендациями для преподавателя и контрольно-измерительными материалами;

– научная обоснованность – это важнейшая отличительная черта: все элементы должны разрабатываться не интуитивно, а на основе: фундаменталь-



Рис. 3. Структура НМО профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов к работе с обучающимися с ОВЗ

ных педагогических и психологических теорий; данных современной науки (например, когнитивной психологии, дидактики, специальной педагогики); анализа лучших практик и результатов экспериментальной работы. Это именно то, что отличает научно-методическое обеспечение от просто методического;

– целевая направленность: всегда создается для достижения конкретных образовательных результатов (например, формирования определенной компетенции). Его структура и содержание напрямую зависят от целей и задач учебной дисциплины или программы в целом;

– функциональность и практическая ориентированность: всегда является инструментарием, который непосредственно используется в практической деятельности преподавателя и в учебной деятельности студента для организации эффективного процесса обучения;

– адаптивность и динамичность: поскольку наука и образовательные технологии не стоят на месте, НМО должно периодически пересматриваться, обновляться и адаптироваться под новые условия (например, появление дистанционного формата, новых категорий обучающихся).

Таким образом, сформулированные нами цель и задачи выполнены. Дальнейшее развитие представленной в работе структуры должно быть ориентировано на интеграцию науки и практики, внедрение инновационных образовательных технологий и усиление практической направленности подготовки с учетом требований профессионального стандарта и запросов работодателей. Перспективными направлениями совершенствования НМО данного направления профессиональной подготовки являются такие, как: совершенствование модульных программ, основанных на компетентностном подходе; формирование комплекса форм сетевого взаимодействия вуза с образовательными организациями; внедрение технологий формирования готовности будущих педагогов-психологов к решению профессиональных задач в условиях инклюзивного образования. Так же необходимо обратить внимание на совершенствование существующих программ профессиональной переподготовки «Практическая психология в образовании» в контексте освоения профессиональных компетенций с обучающимися с ОВЗ; апробацию новых технологий и практик психолого-педагогического сопровождения детей с различными видами дизонтогенеза психического и физиологического развития; поиск современных средств и способов проблем технологического, методического, содержательного обеспечения взаимодействия педагога-психолога с обучающимися с ОВЗ.

Библиографический список

1. *Об утверждении типового порядка организации деятельности по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, в том числе типового порядка деятельности центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.* Приказ Минпросвещения России от 06.11.2024 № 778. Available at: https://sh6-serafimovskoe-r07.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/Prikaz_Minprosvescheniya_Rossii_ot_06.11.2024_N_778_Ob_utverzhd.pdf
2. *О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».* Федеральный закон от 08.08.2024 № 315-ФЗ Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202408080115
3. Сопин В.И. Научно-организационное и научно-методическое обеспечение дополнительного профессионального образования. *Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. Человек и образование*. 2014; № 4 (41): 43–48.
4. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва: НМЦ СПО, 1999.
5. Хабарова Н.Г. *Научно-методическое обеспечение деятельностно-личностной технологии обучения специальной дисциплине «Анализ финансово-хозяйственной деятельности» в ССУЗ.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Казань, 2007.
6. Казакова Т.П. *Научно-методическое обеспечение системы менеджмента качества образовательного процесса в туристическом ВУЗе*. Москва, 2006.
7. Кубанов Р.А. Научно-методическое обеспечение качества освоения учебной дисциплины студентами. *ФМО*. 2016; № 4 (10). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-metodicheskoe-obespechenie-kachestva-osvoeniya-uchebnoy-distsipliny-studentami
8. Ковалева Н.И. *Научно-методическое обеспечение подготовки специалистов в области сервиса (высшее образование)*. Волгоград, 2005.
9. Молчанов С.Г. Научно-методическое обеспечение образовательной системы: новое содержание и функции. *Понятийный аппарат педагогики и образования*: сборник научных трудов. Екатеринбург, 2001; Выпуск 4: 101–110.

References

1. *Ob utverzhdenii tipovogo poryadka organizacii deyatel'nosti po okazaniyu psihologo-pedagogicheskoj, medicinskoj i social'noj pomoschi, v tom chisle tipovogo poryadka deyatel'nosti centra psihologo-pedagogicheskoj, medicinskoj i social'noj pomoschi.* Prikaz Minprosvescheniya Rossii ot 06.11.2024 № 778. Available at: https://sh6-serafimovskoe-r07.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/Prikaz_Minprosvescheniya_Rossii_ot_06.11.2024_N_778_Ob_utverzhd.pdf
2. *O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii».* Federal'nyj zakon ot 08.08.2024 № 315-FZ Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202408080115
3. Sopin V.I. Nauchno-organizacionnoe i nauchno-metodicheskoe obespechenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Akademicheskij vestnik Instituta pedagogicheskogo obrazovaniya i obrazovaniya vzroslyh RAO. Chelovek i obrazovanie*. 2014; № 4 (41): 43-48.
4. Vishnyakova S.M. Professional'noe obrazovanie: slovar': klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika. Moskva: NMC SPO, 1999.
5. Habarova N.G. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie deyatel'nostno-lichnostnoj tehnologii obucheniya special'noj discipline «Analiz finansovo-hozyajstvennoj deyatel'nosti» v SSUZ.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2007.
6. Kazakova T.P. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie sistemy menedzhmenta kachestva obrazovatel'nogo processa v turisticheskom VUZe*. Moskva, 2006.
7. Kubanov R.A. Nauchno-metodicheskoe obespechenie kachestva osvoeniya uchebnoj discipliny studentami. *FMO*. 2016; № 4 (10). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-metodicheskoe-obespechenie-kachestva-osvoeniya-uchebnoy-distsipliny-studentami
8. Kovaleva N.I. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie podgotovki specialistov v oblasti servisa (vysshee obrazovanie)*. Volgograd, 2005.
9. Molchanov S.G. Nauchno-metodicheskoe obespechenie obrazovatel'noj sistemy: novoe soderzhanie i funkcii. *Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Ekaterinburg, 2001; Vypusk 4: 101-110.

Статья поступила в редакцию 22.09.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-226-229

Abalyan Zh.A., *teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University (Moscow, Russia); postgraduate, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: zhanna.abalyan87@gmail.com*

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE INFLUENCE OF AN INTEGRATIVE MODEL OF PERSONALIZED FOREIGN LANGUAGE TEACHING ON THE DEVELOPMENT OF ADVERTISING AND PR STUDENTS' SOFT SKILLS. The article addresses the relevant issue of developing university students' soft skills. It argues that a personalized approach to foreign language education at a non-linguistic university is an effective tool for developing soft skills that are essential for increasing graduates' competitiveness in the modern labor market. The author focuses on methods for implementing a personalized approach, namely: the station rotation model, project-based learning, case study method, and basket method. The objective of the study is to experimentally test the effectiveness of a personalized approach in the context of English language learning by students majoring in non-linguistic fields for developing creativity and teamwork skills. The article describes the criteria for determining the effectiveness of the approach and the results of an empirical study in the experimental group. Based on the analysis of the data obtained, a conclusion is reached regarding the high effectiveness of a personalized approach to foreign language instruction using the station rotation model, project-based and case study teaching, and online resources that can create, adapt, and differentiate educational content.

Key words: **soft skills, personalized approach, English language, station rotation model, non-linguistic university, creative thinking, collaboration**

Ж.А. Абалян, *преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, аспирант, Российский государственный социальный университет, г. Москва, E-mail: zhanna.abalyan87@gmail.com*

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ВЛИЯНИЯ ИНТЕГРАТИВНОЙ МОДЕЛИ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ МЯГКИХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ РЕКЛАМЫ И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Статья посвящена актуальной проблеме развития мягких навыков у студентов высших учебных заведений. В рамках данной статьи обосновывается идея о том, что реализация персонализированного подхода в иноязычном обучении в неязыковом вузе является эффективным инструментом для формирования и развития у студентов мягких навыков, необходимых для повышения конкурентоспособности выпускников на современном рынке труда. Основное внимание в работе автор уделяет способам реализации персонализированного подхода, а именно: модели ротации станций, проектному обучению, кейсовому и баскет-методам. Целью исследования явилась экспериментальная проверка эффективности персонализированного подхода в контексте изучения английского языка студентами неязыковых специальностей для развития креативности, коммуникативных и коллаборативных навыков. В статье описаны критерии определения эффективности исследуемого подхода и результаты эмпирического исследования в экспериментальной группе. На основе анализа полученных данных был сделан вывод о высокой эффективности персонализированного подхода в иноязычном обучении с использованием модели ротации станций, проектного и кейсового обучения, онлайн-ресурсов, способных создавать, адаптировать и дифференцировать учебный контент.

Ключевые слова: **мягкие навыки, гибкие навыки, английский язык, персонализированный подход, ротация станций, креативность, работа в команде**

В современном мире предметных знаний и умений из профессиональной области оказывается недостаточно для построения успешной карьеры выпускником высшего учебного заведения. Анализ имеющихся вакансий на порталах, связанных с трудоустройством, демонстрирует наличие требований, касающихся личных и социальных качеств, таких как активность, инициативность, креативный подход к работе, лидерство, ответственность, работа в команде и другие. Такие качества относятся к гибким или мягким навыкам (от английского soft skills), которые позволяют эффективно взаимодействовать с окружающими и помогают успешнее применять полученные знания на практике.

Таким образом, выпускники вузов, обладающие этими навыками, являются более конкурентоспособными на рынке труда [1; 2]. Согласно актуальным исследованиям, решающим фактором профессиональной эффективности выступают мягкие навыки [3].

В связи с этим в противоречие вступает критическая важность развития мягких навыков в процессе обучения и преобладание традиционных стандартных подходов в образовании, не позволяющих эти навыки эффективно развивать. Таким образом, актуальность исследования обоснована необходимостью построения образовательной модели, способной обеспечить необходимые методические условия для формирования будущего специалиста с хорошо развитыми личными и межличностными навыками.

В ходе данной статьи предлагается рассмотреть персонализированный подход в процессе иноязычного обучения в высшей школе как основу для раскрытия личностного потенциала каждого обучающегося. Поскольку мягкие навыки формируются на протяжении всей жизни и связаны непосредственно с личностью, характером и другими индивидуальными характеристиками обучающегося, невозможно использовать унифицированные методы и приемы для их развития. Персонализированный подход позволяет не только адаптировать темп и сложность изучаемого материала, но и подобрать индивидуальный набор педагогических методов с учетом сильных сторон и «дефицитов» студентов, а также передать им часть ответственности за учебный процесс и сформировать активную учебную позицию.

Научная новизна статьи состоит в экспериментальной проверке использования персонализированного подхода для целенаправленного развития мягких навыков у студентов неязыковых специальностей в ходе изучения английского языка.

Теоретическая значимость работы заключается в углублении представлений о персонализированном подходе применительно к формированию мягких навыков у студентов неязыковых специальностей в ходе иноязычного обучения.

Практическая значимость статьи состоит в разработке и апробации комплекса методов и подходов на основе персонализации для развития мягких навыков у студентов неязыковых специальностей в ходе изучения английского языка.

Цель статьи заключается в экспериментальной проверке и выявлении эффективности персонализированного подхода в процессе изучения английского языка в высшей школе в развитии гибких навыков обучающихся.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

– обосновать необходимость развития мягких навыков во время обучения в вузе;

– проанализировать и описать потенциал персонализированного подхода в ходе изучения английского языка в неязыковом вузе для развития мягких навыков;

– провести педагогический эксперимент для оценки эффективности модели персонализированного обучения в развитии гибких навыков;

– подвести итоги эксперимента и сформулировать выводы.

Объектом исследования является процесс обучения студентов неязыковых специальностей английскому языку.

Подробный анализ вакансий в области «Реклама и связи с общественностью» на портале Head Hunter за 2025 год показал, что в основном все мягкие навыки, упомянутые в требованиях, можно разделить на несколько основных групп, востребованных у работодателей: творческое мышление, аналитическое и критическое мышление, цифровая грамотность, самоорганизация, лидерство, проактивность, навыки коммуникации. В результате анализа были выделены примеры конкретных формулировок из вакансий: креативность, нестандартный подход к решению задач, творческое мышление, готовность вносить свежие идеи, анализ информации и потребностей клиентов, системное мышление, умение пользоваться нейросетями (ChatGPT, Midjourney, Runway и другие), грамотная речь, коммуникабельность, умение налаживать коммуникацию в команде и с клиентом, деловое общение, высокая степень ответственности, пунктуальность, целеустремленность, способность работать в условиях многозадачности, внимание к деталям, задатки лидерских качеств и стремление их развивать, управление проектом и/или командой, инициативность, умение работать в команде, желание развиваться и обучаться, готовность учиться новому и нацеленность на карьерный рост.

Автор статьи полагает, что развитие упомянутых выше качеств должно быть органично интегрировано в учебный процесс вуза и реализовываться через персонализированное обучение. Персонализированный подход в обучении предполагает вариативность, адаптивность содержания и темпа обучения, учет личных характеристик обучающихся при построении образовательного трека, а также партнерские отношения студента и преподавателя, предполагающие автономию учащихся на этапе планирования, обучения, рефлексии. Принципы персонализации связаны с личностно-деятельностным подходом и являются продолжением идей Л.С. Выготского, В.Я. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. В современной отечественной и зарубежной педагогической литературе на тему персонализации следует выделить работы В.А. Петровского, Ю.А. Лях, О.Н. Бочкаревой, А.Г. Асмолова, В. М. Салливана, К.Э. Томлинсон и Х. Гарднера.

Персонализированный подход позволяет определить на основе входной диагностики не только стартовый уровень английского языка у обучающихся, но и те гибкие навыки, которые находятся на недостаточно высоком уровне и требуют целенаправленного развития. Способы развития гибких навыков в вузе включают «наличие индивидуальной траектории самостоятельного становления» [4].

В контексте изучения английского языка предлагается использование следующих компонентов, обладающих, на наш взгляд, достаточно большим потенциалом для реализации персонализированного подхода:

– *модель ротации станций;*

– *цифровые платформы, в том числе на базе искусственного интеллекта;*

– *проектная деятельность и кейсовый метод.*

Ротационная модель относится к моделям смешанного обучения и сочетает традиционное, групповое и онлайн-обучение. Концепция модели ротации станций в ее современном понимании была заложена М. Хорном и К. Кристенсеном. Анализ научной литературы также позволяет выделить работы Х. Стейкера, К. Томлинсон, К. Проктера, Т.И. Красновой, Н.В. Розановой. «По определению Стейкера и М. Хорна, данному в книге «Classifying K-12 blended learning», модель ротации станций – это форма обучения, при которой в пределах заданного курса или предмета учащиеся чередуются по фиксированному графику или по указанию учителя, и одна из станций обязательно включает в себя онлайн-компонент. В учебных аудиториях может быть несколько учебных станций, но независимо от того, сколько станций есть, все ученики проходят через каждую станцию в течение фиксированного периода занятий» [5].

Рассмотрим более подробно возможные учебные модули в рамках ротационной модели:

1. Онлайн-станция. Студенты работают в автономном режиме с мобильным устройством, планшетом или компьютером. В качестве онлайн-компонента предлагается использование обучающих платформ, в том числе на базе искусственного интеллекта (чат-боты, диалоговые тренажеры, интерактивные симуляторы, Quizlet, Grammarly, LinguaLeo, LearningApp и другие). Цель данного этапа – автоматизация навыков, требующих дополнительной практики с учетом лингвистических дефицитов и интересов, предпочтений обучающихся.

2. Самостоятельная станция. Студенты также работают индивидуально, но с печатными материалами, подготовленными с учетом их языковой подготовки и интересов. Одним из основных видов учебной деятельности на данном этапе может стать работа с профессионально ориентированным текстом, способствующая навыку понимания прочитанного, критическому анализу, умению вычленять ключевую информацию, а также «приобретению ценных знаний о будущей профессии» [6, с. 24]. Персонализация достигается за счет подбора текстов и адаптации сложности и объема в зависимости от уровня студента. В качестве инструмента для адаптации и создания текстов и заданий к ним могут использоваться платформы на базе искусственного интеллекта (Twee.com, Quillionz) [7], способные «значительно экономить время педагога на подготовку к занятиям и помочь в индивидуализации учебного процесса» [8, с. 1439].

3. Станция работы под руководством преподавателя. Преподаватель формирует группы обучающихся со схожим уровнем, языковыми целями и интересами и в соответствии с этим выстраивает работу. Основу данной станции составляет взаимодействие преподавателя и студентов в малой группе: объяснение грамматического материала, проверка усвоения изученного и сформированности профессионального словаря и навыков коммуникации, персональная обратная связь.

4. Самостоятельная групповая работа. Данный этап является основополагающим для формирования коммуникативных и гибких навыков у обучающихся за счет создания приближенной к реальной профессиональной области языковой среды, в которой студенты совместно решают практические задачи (кейсы, проекты), а также учатся работать в команде, распределять роли и пробовать себя в них, аргументировать свою точку зрения, находить нестандартные способы решения различных профессиональных проблемных ситуаций. В рамках данной станции обучающиеся используют иностранный язык как средство для решения разнообразных задач в формате ролевых и сценарных игр (деловые переговоры, собеседование и т. д.), проектов, кейсов, дебатов, баскет-метода. «В рамках проектной методики участники обучаются критическому осмыслению полученных данных, индивидуальной и командной работе» [9, с. 50]. Кейсовый метод создает пространство для самовыражения обучающихся и опоры на их личный опыт и знания. Поскольку кейс не предполагает единственно правильного ответа, студенты учатся анализировать информацию, критически и творчески подходить к решению проблемы, аргументировать и отстаивать свою позицию, совместно приходить к наиболее эффективному решению [10, с. 372]. Баскет-метод (метод входящей корзины) представляет собой имитацию рабочего дня в профессиональной области обучающихся и набор из разнообразных задач, включающих в себя электронные письма и сообщения, отчеты, запросы от клиентов, задачи от руководства, жалобы и т. д. Задача студента – за ограниченное количество времени проанализировать информацию и задачи, ранжировать их по важности и принять решения по каждому вопросу. Такая технология направлена на развитие навыков управления временем и самоорганизации, стратегического мышления, умения приоритизировать задачи и работать в условиях многозадачности.

Ротационная модель позволяет более рационально использовать аудиторное время, дифференцировать уровень сложности и содержание под индивидуальные потребности студентов, использовать адаптивные онлайн-ресурсы

для более эффективного формирования языковых навыков [11], формировать учебные станции исходя из схожих дефицитов и потребностей. Таким образом, удается выделять больше времени на самостоятельную коллаборативную учебную деятельность в дифференцированных группах.

В рамках проектной деятельности обучающиеся могут попробовать себя в разных функциональных ролях (модератор, генератор идей, лидер) в ситуациях, максимально приближенных к профессиональным.

На основании этого можно сделать вывод, что персонализированное иноязычное обучение на основе модели ротации станций, предполагающее использование цифровых платформ, самостоятельную групповую работу, проектную деятельность и кейсовый метод, способствует развитию автономности, умению учиться и находить информацию самостоятельно, навыков командной работы, творческого мышления.

Для эмпирической проверки данной гипотезы был проведен педагогический эксперимент. Задачей экспериментальной работы был сравнительный анализ уровня сформированности некоторых гибких навыков во время решения кейсового задания. В рамках данного исследования для оценки эффективности реализуемого подхода были рассмотрены следующие навыки:

– коммуникация и коллаборация;
– творческое мышление.

В эксперименте приняли участие 46 обучающихся 2 курса направления «Реклама и связи с общественностью» нелингвистического вуза. Участники были разделены поровну на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы, однородные по языковому уровню и уровню сформированности коммуникативных навыков и творческого мышления. В экспериментальной группе был апробирован персонализированный подход (в течение восьми месяцев): преподаватель совместно с обучающиеся имел возможность вносить некоторые коррективы в способы, формы и содержание учебного процесса; формировать группы, исходя из уровня и интересов студентов; определять области английского языка и гибкие навыки, требующие целенаправленного педагогического воздействия. В качестве образовательной модели использовалась ротация станций, сочетающая самостоятельную и групповую формы работы, проектное обучение, кейсовый и баскет-методы, а также использование цифровых ресурсов для адаптации учебного материала и автономное обучение.

В качестве инструмента измерения мягких навыков был выбран метод наблюдения за процессом обсуждения и анализом решения во время работы обучающихся над кейсовым заданием. Специализированный кейс, специально подготовленный для направления «Реклама и связи с общественностью», предполагал анализ проблемной ситуации, связанной с кризисом доверия у бренда эко-продуктов, обсуждение, генерацию эффективных и нестандартных подходов к решению проблемы и подготовку краткого, но содержательного резюме. Студенты работали в группах по пять человек в течение 45 минут.

Проверяемые мягкие навыки оценивались по следующим критериям:

Коммуникативные и коллаборативные навыки

– структурированность, логичность и ясность изложения;
– аргументация и убеждение;
– активное слушание и вовлеченность;
– равномерное и рациональное распределение времени.

Творческое мышление

– оригинальность и нестандартность предложенных идей;
– количество предложенных идей;
– разнообразие идей.

По каждому критерию обучающиеся могли получить максимум 5 баллов. Результаты наблюдения за ЭГ и КГ показали выраженный перевес в баллах по всем параметрам в ЭГ (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительные результаты оценки мягких навыков в контрольной и экспериментальной группах

	КГ, среднеарифметический балл по всем критериям	ЭГ, среднеарифметический балл по всем критериям
Коммуникативные и коллаборативные навыки (максимум 20 баллов)	12,9	16,4
Творческое мышление (максимум 15 баллов)	9,8	13,1

Сравнение результатов КГ И ЭГ демонстрирует, что средний показатель в ЭГ по коммуникативным и коллаборативным навыкам выше на 3,5 балла (23,89%), а по творческому мышлению – на 3,3 балла (28,82%).

Полученные данные свидетельствуют о существенном преимуществе студентов ЭГ по уровню развития как коммуникативных, так и творческих навыков.

Проведенное исследование подтвердило исходный тезис о том, что на сегодняшний день развитие мягких навыков в вузе, то есть компетенций, связанных с межличностным взаимодействием и применением знаний на практике, приобретает важное значение. Поскольку каждый обучающийся к началу обучения в университете обладает уникальным набором черт и характеристик, способностей и дефицитов, персонализированный подход позволяет решить ключевые задачи их развития:

– формирует автономность и самостоятельность обучающихся, их способность самостоятельно определять цели и способы их достижения;
– учитывает индивидуальный набор развитых и несформированных мягких навыков, требующих целенаправленного воздействия, что позволяет выстроить персональную учебную траекторию.

Для реализации персонализированного подхода в ходе иноязычного обучения для студентов неязыковых специальностей автором была рассмотрена и применена модель ротации станций, сочетающая этап самостоятельной работы с онлайн-ресурсами, автономную групповую работу на основе кейсов и проектов и деятельность под руководством преподавателя. Проведенное эмпирическое исследование подтвердило гипотезу об эффективности персонализированного обучения в процессе изучения английского языка в неязыковом вузе для развития мягких навыков у обучающихся. Студенты из экспериментальной группы продемонстрировали более высокие показатели по таким параметрам, как коммуникация, коллаборация и творческое мышление, по сравнению с контрольной группой, где персонализированный подход на основе ротационной модели, кейсового и проектного обучения не применялся.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что реализация персонализированного обучения с имитацией приближенных к реальным профессиональных ситуаций с учетом личных характеристик обучающихся и автономного командного обучения целенаправленно формирует и развивает важные для построения карьеры выпускника вуза мягкие навыки.

Полученные данные могут быть применены в практике иноязычного обучения в неязыковых вузах. Перспективы дальнейших исследований автор видит в изучении долгосрочного влияния персонализированного подхода на развитие мягких навыков обучающихся. Целевая аудитория данной статьи включает преподавателей английского языка в неязыковых вузах.

Библиографический список

1. Локтаева Н.Н. Понятие «мягкие навыки» как педагогическая категория: сущность и содержание. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2019; № 4 (64): 28–35.
2. Иванова Г.Н. Развитие soft skills в процессе изучения иностранного языка в университете. *Modern science*. 2019; № 4-3: 69–74.
3. Klaus P. Communicationbreakdown. *CaliforniaJobJournal*. 2010; № 28: 1–9.
4. Платова Е.Д. Возможности иностранного языка в развитии Soft Skills будущих специалистов. *Вестник Томского государственного университета*. 2021; № 468: 219–225. DOI: 10.17223/15617793/468/25
5. Абалян Ж.А. Применение индивидуальных образовательных траекторий в условиях модели ротации станций при изучении английского языка в неязыковом ВУЗе. *Гуманизация образования*. 2022; № 1: 168–177. DOI: 10.24411/1029-3388-2020-10225
6. Рустемова С.К. Эффективные методы работы с профессионально ориентированным текстом на занятиях по английскому языку в вузе. *Путь науки*. 2016; Т. 2, № 5 (27): 24–26.
7. Абалян Ж.А. Некоторые методические аспекты работы с профессионально ориентированным текстом в процессе изучения иностранного языка в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (111): 8–10. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-8-10
8. Евстигнеев М.Н. Нейросеть Twee – новый инструментарий для педагога английского языка. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2023; Т. 28, № 6: 1428–1442. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442
9. Захарова Е.Н. Самостоятельная проектная деятельность в курсе английского языка: проблемы и решения. *Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам*. 2024; № 7: 49–53.
10. Ахмадова З.М. Развитие коммуникативных способностей у студентов средствами кейс-технологий. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 370–372. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-370-372
11. Золотарева С.А. Эффективность использования цифровых инструментов при обучении английскому языку студентов неязыкового вуза. *Преподаватель XXI век*. 2024; № 2-1: 131–141. DOI: 10.31862/2073-9613-2024-2-131-141

References

1. Loktaeva N.N. Ponyatie “myagkie navyki” kak pedagogicheskaya kategoriya: suschnost’ i soderzhanie. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. 2019; № 4 (64): 28-35.
2. Ivanova G.N. Razvitie soft skills v processe izucheniya inostrannogo yazyka v universitete. *Modern science*. 2019; № 4-3: 69-74.

3. Klaus P. Communicationbreakdown. *CaliforniaJobJournal*. 2010; № 28: 1-9.
4. Platova E.D. Vozmozhnosti inostrannogo yazyka v razvitii Soft Skills buduschih specialistov. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 468: 219-225. DOI: 10.17223/15617793/468/25
5. Abalyan Zh.A. Primenenie individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij v usloviyah modeli rotacii stancij pri izuchenii anglijskogo yazyka v neyazykovom VUZe. *Gumanizaciya obrazovaniya*. 2022; № 1: 168-177. DOI: 10.24411/1029-3388-2020-10225
6. Rustemova S.K. `Effektivnye metody raboty s professional'no orientirovannym tekstom na zanyatiyah po anglijskomu yazyku v vuze. *Put' nauki*. 2016; T. 2, № 5 (27): 24-26.
7. Abalyan Zh.A. Nekotorye metodicheskie aspekty raboty s professional'no orientirovannym tekstom v processe izucheniya inostrannogo yazyka v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (111): 8-10. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-2111-8-10
8. Evstigneev M.N. Nejroset' Twee – novyj instrumentarij dlya pedagoga anglijskogo yazyka. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2023; T. 28, № 6: 1428-1442. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442
9. Zaharova E.N. Samostoyatel'naya proektnaya deyatel'nost' v kurse anglijskogo yazyka: problemy i resheniya. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po inostrannym yazykam*. 2024; № 7: 49-53.
10. Ahmadova Z.M. Razvitie kommunikativnyh sposobnostej u studentov sredstvami kejs-tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 370-372. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-370-372
11. Zolotareva S.A. `Effektivnost' ispol'zovaniya cifrovyh instrumentov pri obuchenii anglijskomu yazyku studentov neyazykovogo vuza. *Prepodavatel' XXI vek*. 2024; № 2-1: 131-141. DOI: 10.31862/2073-9613-2024-2-131-141

Статья поступила в редакцию 27.10.25

УДК 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-229-233

***Zabelina S.B.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: zabelina_sb@mail.ru*
***Pinchuk I.A.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Senior Lecturer, State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: irenepin@yandex.ru*
***Gritskova L.S.**, postgraduate, teaching assistant, State University of Education, (Moscow, Russia), E-mail: luda-gritskova@mail.ru*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: HISTORY AND DEVELOPMENT TRENDS. The article presents an analysis of the development of artificial intelligence in the field of education, from early programs to modern deep learning technologies and large language models. It examines the key stages of artificial intelligence evolution and its role in personalizing the learning process, automating assignment assessment, and analyzing student performance. Various educational systems, such as PLATO, ALEKS, and Knewton, are described along with their strengths and limitations. Special attention is given to ethical issues, including data privacy, potential algorithmic bias, and the changing role of educators. The problem of uncontrolled artificial intelligence use by students is highlighted. A survey of mathematics teachers revealed their level of knowledge regarding artificial intelligence technologies and the extent of their need for specialized instructional materials. The conclusion underscores the importance of further research and of preparing teachers for the successful and responsible application of artificial intelligence in education.

Key words: **education, artificial intelligence, personalized learning, educational technologies, adaptive learning, artificial intelligence in education**

***С.Б. Забелина**, канд. пед. наук, доц., Государственный университет просвещения, г. Москва, E-mail: zabelina_sb@mail.ru*
***И.А. Пинчук**, канд. физ.-мат. наук, доц., Государственный университет просвещения, г. Москва, E-mail: irenepin@yandex.ru*
***Л.С. Грицькова**, аспирант, ассистент, Государственный университет просвещения, г. Москва, E-mail: luda-gritskova@mail.ru*

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ: ИСТОРИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

В статье представлен анализ развития искусственного интеллекта в сфере образования, начиная с первых программ и заканчивая современными технологиями глубокого обучения и большими языковыми моделями. Рассмотрены основные этапы эволюции искусственного интеллекта и его роль в персонализации учебного процесса, автоматизации оценки заданий и анализе успеваемости студентов. Описаны различные образовательные системы, такие как PLATO, ALEKS и Knewton, с их сильными и слабыми сторонами. Особое внимание уделено этическим аспектам: защите данных, возможной предвзятости алгоритмов и изменению роли преподавателя. Отмечена проблема бесконтрольного использования искусственного интеллекта обучающимися. В рамках опроса учителей математики выявлен уровень знаний о технологиях искусственного интеллекта и степень потребности в специальных обучающих материалах. В заключение подчеркивается важность дальнейших исследований и подготовки педагогов для успешного и ответственного применения искусственного интеллекта в образовании.

Ключевые слова: **образование, искусственный интеллект, образовательные технологии, персонализация обучения, искусственный интеллект в образовании**

Актуальность исследования обусловлена тем, что развитие современных информационных технологий, в частности искусственного интеллекта, значительным образом трансформирует сферу образования, что создаёт потребность в преобразовании традиционных подходов обучения. Искусственный интеллект (ИИ) позволяет повысить эффективность обучения за счёт: персонализации и индивидуализации образовательного процесса, создания адаптивных образовательных программ, объективности и простоты оценки знаний, повышения мотивации обучающихся. Однако наряду с преимуществами существует ряд недостатков: методологические, организационные и этические проблемы, требующие разработки новых подходов.

Цель исследования – комплексный критический анализ этапов развития искусственного интеллекта в сфере образования, выявление тенденций, определение возможностей и трудностей применения ИИ для повышения качества образования и эффективности образовательного процесса.

Задачи: 1. Проанализировать историю и этапы развития искусственного интеллекта в целом и в сфере образования. 2. Выявить современные тенденции и возможности применения ИИ в образовательном процессе. 3. Рассмотреть этические аспекты внедрения ИИ в образовательный процесс. 4. Оценить отношение учителей к применению ИИ на уроках и потребность педагогического сообщества в подготовке материалов для обучения использованию современных инструментов. 5. Составление аннотированного списка литературы по теме исследования.

Объект исследования: технология применения ИИ в образовательном процессе.

Научная новизна заключается в комплексном критическом анализе развития ИИ в историческом контексте в сфере образования, в рассмотрении этических аспектов темы, выявлении потребностей учителей в процессе интеграции ИИ в образовательный процесс, систематизации истории развития, тенденций и проблем, позволяющей сформировать теоретическую базу для дальнейших исследований по внедрению ИИ в образовательную среду.

Теоретическая значимость состоит во вкладе результатов исследования в теоретическую базу образовательных технологий, расширении понимания возможностей и ограничений использования ИИ в обучении, в создании основы для дальнейшего научного анализа и междисциплинарных исследований.

Практическая значимость заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы для подготовки учителей в рамках повышения квалификации, а также создания методических рекомендаций для интеграции ИИ в образование.

Обоснование научных методов: критический анализ литературы позволил выявить исторические этапы развития ИИ в целом и в образовании, а также определить тенденции развития и этические проблемы, связанные с этой темой. Опрос учителей математики показал потребность в создании обучающих материалов, которые повысили бы эффективность обучения и сделали его адаптивным и индивидуализированным.

Искусственный интеллект считается новым понятием, однако его история уходит в середину XX века. С развитием вычислительной техники встал вопрос о том, могут ли машины моделировать человеческий интеллект. Этим занимался учёный Алан Тьюринг, который в своей статье «Вычислительные машины и разум» [1], опубликованной в 1950 году, изучал «могут ли машины думать?». Данный вопрос звучал неоднозначно. Термины, которые в нём использовались, можно трактовать по-разному. Поэтому он переформулировал его по-другому: «может ли машина совершать действия, неотличимые от обдуманных действий». Автор утверждает, что такое возможно, и приводит аргументы против противоположных теорий, а также рассказывает о том, как можно создать одну из таких машин. Для того чтобы определить возможности машин, был создан тест Тьюринга.

Тест Тьюринга заключается в проведении эксперимента, в котором три участника: машина, человек и экзаменатор. Общение происходит в текстовом виде, машина и человек должны убедить экзаменатора, что они люди. Если экзаменатор сомневается в том, где отвечал человек, а где машина, то она прошла тест.

Считалось, что идея состояла в обмане: машина должна лишь убедить человека. Однако сам учёный говорил о том, что задача состояла в воспроизведении когнитивных способностей человека машиной.

В 1965 году Джон Маккарти организовал для изучения этого же вопроса Дартмутскую конференцию, где впервые был использован термин «искусственный интеллект». Понятие в будущем подразумевало создание машин, способных: понимать естественный язык, выявлять закономерности, решать проблемы и обучаться.

В период с 1960 по 1970 годы были созданы программы, подобные искусственному интеллекту. Например: *Logic Theorist*, которая могла доказывать математические теоремы, разработанная Алленом Ньюэллом и Гербертом Саймоном; *ELIZA*, созданная в 1966 году Джозефом Вейценбаумом, которая использовала приём активного слушания: перефразировала фразы, сказанные человеком, имитируя обычный диалог людей; шахматная программа *«Каисса»*, созданная в 1971 году Георгием Адельсон-Вельским, Владимиром Арлазаровым и Михаилом Донским, одержавшая победу в первом чемпионате мира по шахматам среди компьютерных программ; система *MYCIN*, созданная в начале 1970-х Эдвардом Шортлиффом под руководством Брюса Бучанана, Стэнли Коэна и других, могла диагностировать заболевания и предлагать варианты лечения.

В 1980-х годах интерес к теме искусственного интеллекта угасал. Машины и программы не оправдывали ожидания учёных. Они критиковали это направление и говорили о том, что возможности ИИ переоценены. Было недостаточно мощности вычислительных машин и данных. Вследствие этого произошёл упадок финансирования и интереса исследований этой области.

В 1990–2000-х годах эта сфера вновь начала развиваться благодаря: появлению более быстрых и мощных компьютеров, появлению методов обучения машин на основе Интернета и доступа к большому объёму данных, локальным успехам в разных областях.

В 2010 году и позднее появилось глубокое обучение, большие языковые модели и широкое применение ИИ в разных областях, то есть искусственный интеллект и нейросети в том виде, в котором их знают сейчас.

Рассмотрев наиболее важные этапы развития ИИ в целом, перейдём к истории применения ИИ в образовании.

В 1960–1970 годы были представлены такие разработки, как: электронные учебники, содержащие теоретическую информацию, вопросы, тесты и задания, они были фиксированными и не учитывали индивидуальные особенности обучающихся; системы, которые моделировали знания преподавателя и пытались подстроиться под индивидуальные особенности обучающихся. Эти направления были представлены такими разработками:

1. PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations) – система электронного обучения, разработанная в 1960 году в университете Иллинойса, командой под руководством Дональда Битцера. Изначально система была придумана для написания курсовых работ студентами данного и других университета университетов и местными школьниками. В дальнейшем там появились: веб-форумы, онлайн-тестирования, электронная почта, чат, онлайн-общение, удалённый рабочий стол.

2. Система SCHOLAR в 1970-х использовалась для взаимодействия учителя и обучающихся, обмена вопросами. В ней были объединены предметные знания по темам, информация об успеваемости обучающихся и модель поведения преподавателя, которые составляли рекомендации для успешного обучения. Несмотря на то, что система повысила уровень успеваемости обучающихся, исследования показали, что она менее эффективна по сравнению с обучением человеком и подходит в наиболее простых случаях.

3. Система GUIDON, которая помогала студентам-медикам ставить диагноз и создавать рекомендации по лечению.

Данные системы имели следующие преимущества: индивидуализация обучения, скорость обратной связи, доступность (возможность учиться в независимости от места и времени). Однако были и недостатки: отсутствие реального понимания вопросов обучающихся и его потребностей, высокая стоимость разработки таких систем, однообразность и работа с простой информацией.

В 1980 годы в связи с общим угасанием интереса к теме ИИ, разработки и в этой сфере, и в образовании также были не активны.

В 1990 годы развивались те же самые направления, что и в целом. В образовании они были представлены такими системами, как:

1. ALEKS появилась в 1994 году, разработана в Калифорнийском университете. Включала информацию по предметам: математика, химия, статистика. Система определяла знания обучающихся и пробелы в них и на основе этого предлагала обучающие материалы. Также система периодически проверяла изученный материал, чтобы убедиться в долгосрочном усвоении знаний. Делала подробный отчёт об успеваемости обучающихся. Также предупреждала учителей об обучающихся, которые могут столкнуться с проблемами, чтобы учитель смог принять необходимые меры.

2. Среда ActiveMath для изучения математики, разработанная в 1999 году под руководством Эрики Мелис. Возможности: адаптация учебного курса под индивидуальные особенности обучающихся; интеграция внешних математических систем, позволяющих решать сложные упражнения и изучать методы доказательств; система обучения была модульной, что способствовало мобильности; преподавателям передавалась информация об успеваемости студентов; формировались словари.

Начиная с 2000-х годов и по сегодняшний день такие системы направлены на: массовое обучение, адаптивное обучение, аналитику успеваемости, персонализацию и индивидуализацию обучения, использование чат-ботов, создание виртуальных помощников, генерацию учебных материалов.

Например:

Knewton – платформа адаптивного обучения, созданная в 2008 году Хосе Феррейрой. Она позволяет: собирать информацию о знаниях студента и степени их усвоения; система, основываясь на том, как обучающийся реагирует на изменения программы обучения, делает специальную настройку конкретно для этого ученика; после оценки способностей обучающегося корректирует цель и стратегию обучения.

Dreambox Learning – компания, основанная в 2006 году, основатели – Лу Грей и Бен Сливка. Эта система включает в себя программу обучения математике и чтению. DreamBox Learning Math нацелена на изучение математики при помощи интерактивных практических занятий и игрового интерфейса. Обучающиеся зарабатывают монеты за изученные уроки. DreamBox Learning Reading позволяет научиться чтению, анализируя уровень обучающихся и их ошибки, предлагая специальные материалы. ИИ анализирует данные обучающихся и на их основе выстраивает наиболее эффективную программу обучения.

И многие другие программы и приложения.

С широким распространением использования ИИ в разных сферах жизни человека, в том числе и в образовании, возникают этические вопросы: о конфиденциальности данных, роли учителя, предвзятости алгоритмов; о качестве используемых данных; непринятии ИИ учителями как помощника в обучении даже при правильном использовании. Рассмотрим более подробно трудности, возникающие при внедрении ИИ в образовательную среду, и этические аспекты темы.

Защита персональных данных и конфиденциальность: большинство систем собирает и обрабатывает большие массивы данных, в том числе личных, описывающих поведение и достижения обучающихся, что может привести к их утечке и неправомерному использованию. Следующей, не менее важной проблемой является предвзятость алгоритмов. ИИ обучается на уже существующих данных и может копировать заложенные в них стереотипы. Также эта проблема может основываться на несовершенстве обучения. То есть для обучения ИИ предоставлялись: неполные, недостаточные или ложные данные, которые вводят в заблуждение. Искусственный интеллект, неспособный распознать это, выдаёт такую информацию за истину.

Низкий уровень информированности учителей, а, следовательно, и недостаточная компетентность в области ИИ не позволяют эффективно использовать необходимые инструменты. Недостаточное материально-техническое обеспечение ограничивает возможность применения ИИ на уроках. Необходимость в адаптации уже существующих образовательных программ, требующая дополнительных ресурсов и специалистов. Негативное отношение педагогов и родителей к использованию ИИ: качество разработанных материалов, объективность оценки результатов, снижение роли учителя как высококвалифицированного специалиста. Недостаток личного взаимодействия между учителем и обучающимся, что может негативно сказаться на критическом мышлении и творческих способностях обучающихся, а также создать затруднения в восприятии и понимании знаний.

Опишем тенденции развития ИИ в образовании: активное повсеместное использование ИИ в обучении, которое основывается на положительном опыте других стран, таких как Китай, США, страны ЕС; адаптация зарубежного опыта к образовательным стандартам и национальным особенностям; повышение цифровой грамотности учителей и обучающихся; создание контроля качества ИИ-продуктов и законодательной базы; объединение сотрудников образовательной, научной и IT сферы для разработки качественных отечественных продуктов, способствующих модернизации образования.

Этих проблем поможет избежать повышение квалификации педагогов, позволяющее грамотно применять современные инструменты и технологии обучения. Развитие школьной инфраструктуры, которая предоставит возможность использовать их. Разработка методических рекомендаций для учителей. Создание органов контроля, которые будут отслеживать объективность и безопасность данных систем. Разработка моделей смешанного обучения, в которых ИИ выступает вспомогательным инструментом обучения.

По данной теме на сегодняшний день существует большое количество трудов. Однако ИИ постоянно развивается и находится только на начальном этапе внедрения в образовательную сферу. Поэтому исследования в этой области всегда актуальны и позволяют найти наиболее эффективный способ обучения. Сделаем краткий обзор основной литературы по данной теме, существующей на сегодняшний день.

Сначала рассмотрим зарубежные источники.

1. ***«Искусственный интеллект: современный подход», авторы Стюарт Рассел и Питер Норвиг.*** 2021 год четвёртого издания. Эту книгу используют как учебник в 1 556 учебных заведениях и 134 странах, в том числе и некоторых ВУЗах России. Она рассказывает об основах ИИ: определении ИИ,

функциях, средствах реализации данных функций, глубоком обучении, областях знаний, напрямую связанных с ИИ и исследованиях на эту тему за последние семьдесят лет. Также о математических концепциях, формулах и алгоритмах, которые необходимы для понимания того, как функционирует ИИ.

Авторы говорят о том, что эта книга предназначена для использования в курсе бакалавриата и будет доступна для понимания студентам, начиная с первого–второго курса обучения. Так как для её понимания необходимо знать: основные понятия компьютерных наук, такие как: алгоритм, структура данных, сложность; основы интегрального и дифференциального исчисления, а также линейной алгебры. Уделяется внимание таким разделам прикладной математики, как: теория вероятности, линейная алгебра, численные методы; основам машинного обучения: обучение с учителем и без, переобучение, недообучение, регуляризация, оценка моделей, основные типы задач и методы их решения. Без знаний в этих областях сложно понять принципы работы нейронных сетей и алгоритмов обучения. Книга состоит из трёх частей, в русскоязычной версии это три тома книги.

Первая часть: *«Решение проблем: знания и рассуждения»*. Описывает основные алгоритмы поиска, способы представления знаний и стратегии планирования. Рассматриваются основные алгоритмы поиска решения задач в дискретном пространстве. Освещаются эвристические методы и как их применять для поиска решения задач и повышения эффективности результата. Алгоритмы поиска наиболее выигрышных стратегий в играх с двумя игроками. Способы представления различных знаний и методы рассуждений. Например: логика предикатов, семантические сети, фреймы, вывод правил, логическое программирование. Исследуются методы планирования шагов для достижения поставленной цели.

Вторая часть: *«Знания и рассуждения в условиях неопределённости»*. Посвящена методам действий с неопределённостями, которые являются неотъемлемой частью при работе ИИ. Представлены вероятностные модели, методы и инструменты принятия решений при отсутствии полных данных для получения результата какой-либо поставленной задачи. Рассматриваются основные концепции теории вероятностей, условная вероятность, байесовская сеть. Методы построения и использования этих сетей для описания зависимостей между переменными. Временные модели, предназначенные для работы, например: цепи Маркова, скрытые марковские модели, фильтр Калмана. Методы принятия решений, в том числе: теория полезности, байесовское принятие решений и марковские процессы принятия решений. Описывается обучение с подкреплением, где агент учится принимать оптимальные решения, взаимодействуя с окружающей средой. Агент – это сущность, воспринимающая (при помощи сенсоров) и действующая в окружающей среде для достижения своих целей. Например: робот-пылесос, программа для игры в шахматы, автономный автомобиль, чат-бот.

Третья часть: *«Обучение, восприятие и действие»*. Эта часть сосредоточена на основополагающих аспектах создания интеллектуальных систем, которые имеют возможность взаимодействовать с окружающей средой и адаптироваться к ней. Представлены алгоритмы машинного обучения: дерево решений, нейронные сети, машины опорных векторов, методы кластеризации. В рамках обучения с учителем изучаются методы обучения моделей на размеченных данных для классификации и регрессии. Без учителя – на неразмеченных данных для выявления скрытых закономерностей и структуры данных. Принципы работы глубоких нейронных сетей для распознавания образов, обработки естественного языка и др. Методы восприятия окружающего мира: компьютерного зрения, восприятия естественного языка. Основы робототехники: планирование движений, управление роботами, взаимодействие с окружающей средой.

Три части этой книги дают полное представление о теоретических основах и практических приложениях искусственного интеллекта. Они подходят для студентов и исследователей этой динамично развивающейся области для более глубокого её понимания [2].

2. ***«Искусственный интеллект в образовании», авторы Уэйн Холмс, Майя Бялик и Чарльз Фейдл.*** Авторы рассказывают в своей книге об образовании в целом и о том, как можно использовать искусственный интеллект и нейросети в обучении, определении этих понятий, об этических аспектах темы. Делают анализ потенциала использования ИИ в образовании, проблем, которые могут возникнуть при внедрении ИИ в образовательную среду. Описывают, как ИИ может изменить способы преподавания и обучения, каким образом следует подходить к внедрению ИИ в образовательную практику. Разобьём книгу на ключевые темы.

Авторы делают обзор *возможностей применения искусственного интеллекта в образовании:* для организации адаптивного обучения, создания персонализированных учебных траекторий, автоматизации рутинных задач учителя и оценки знаний. *Влияния ИИ на роль учителя и обучающегося*: как меняется значение учителя с возможностью передать часть своих рабочих задач ИИ, а также как извлечь пользу из взаимодействия обучающихся и ИИ. *Этические аспекты использования ИИ в образовании:* конфиденциальность данных, предвзятость алгоритмов и достоверность знаний, обеспечение доступа к технологиям, социальное равенство. *Перспективы трансформации образования при использовании ИИ:* необходимые навыки и компетенции учителей и обучающихся, практические рекомендации для подготовки к образованию с применением ИИ для обучения и переквалификации. *Примеры успешного применения ИИ в образовании:* рассмотрены существующие ситуации применения ИИ в образовании и подробный анализ преимуществ и недостатков различных подходов на конкретных примерах. *Стратегия применения ИИ в образовании:* рекомендации для политиков и административных сотрудников образовательных учреждений по внедрению и применению ИИ в образовании с учётом организационных, технических и этических особенностей темы.

Книга будет полезна для преподавателей, административных сотрудников школ, политиков, студентов педагогических вузов, разработчиков образовательных технологий и других людей, интересующихся данной темой [3].

3. ***«Исследуя новые горизонты обучения», автор Мишель Циммерман.*** В первой главе рассматривается понятие искусственного интеллекта и компонентов, из которых он состоит, далее автор делает обзор истории. Это поможет при рассмотрении примеров того, как преподаватели уже используют искусственный интеллект с помощью различных технологий и способов организаций.

Вторая глава посвящена тому, почему важно подготовить обучающихся к будущему с использованием ИИ. Стандартам, которые помогают педагогам соотносить цели с образовательной практикой: созданием, перепроектированием, ошибками, решением проблем.

В третьей главе представлены существующие подходы к преподаванию с использованием ИИ: проектное обучение, проектное мышление, системное мышление, применение ИИ в классе, проектные материалы и планы уроков. Также описаны размышления педагогов со всего мира на данную тему.

В четвёртой главе подробно рассказывается, как ИИ может помочь в обучении студентов. Работа с ИИ требует междисциплинарного подхода, и интегрированный характер STEM обучения открывает реальный путь для его развития. Включение в STEM образование улучшит понимание ИИ.

В пятой главе внимание уделено тому, как ИИ может помочь преподавателям автоматизировать задачи и освободить время. Приведён пример, как один университетский профессор автоматизирует задания для своих 500 студентов, создав автоматические системы оценивания, выходящие за рамками выбора нескольких вариантов ответов, и разработав чат-бота, который изменил подход в обучении студентов в области машиностроения.

В шестой главе обсуждаются этические вопросы и проблемы. ИИ обладает огромным потенциалом для положительных изменений в образовании, но также вызывает много сомнений. Педагоги призваны направить использование современных технологий в положительное русло и обучить новое поколение использовать их таким образом, чтобы мир и люди стали жить лучше. Любая технология несёт в себе как преимущества, так и недостатки. Поэтому стоит учитывать этические вопросы этой темы: потеря конфиденциальности данных, изменения на рынке труда, юридические последствия.

Заключение объединяет все предыдущие главы и предлагает конкретные шаги к действию для преподавания и обучения с использованием ИИ.

Книга предназначена для всех тех, кто заинтересован в формировании будущего образования. Она представляет возможности для экспериментов с ИИ преподавателям и методистам, предлагая им знания и инструменты, необходимые для успешной интеграции этой технологии в образовательный процесс, что позволит подготовить обучающихся к вызовам и возможностям завтрашнего дня [4].

4. «***ИИ в классе: Полное руководство по искусственному интеллекту в образовании» опубликована 30 марта 2023 г., авторы Дэн Фицпатрик, Аманда Фокс, Брэд Вайнштейн.*** Авторы заостряют внимание на том, что стремительное развитие ИИ меняет жизнь человека, и педагоги должны подготовить обучающихся к будущему. Несмотря на это, многие учителя и преподаватели плохо ориентируются в теме использования ИИ в классе. Эту проблему предлагается решить в книге. В ней представлено комплексное руководство, помогающее использовать возможности ИИ для создания увлекательного учебного процесса. Рассматривается, почему необходимо интегрировать ИИ в образование, возможности и сложности этого процесса.

Возможности ИИ для персонализации обучения, оптимизации задач и улучшения взаимодействия между участниками образовательного процесса. Понимание этических аспектов применения ИИ и рекомендации по использованию его в классе. В книге используется ChatGPT от OpenAI. В конце почти каждой главы представлены мнения педагогов по различным темам, связанным с ИИ.

В первой части книги описана история ИИ и его место в образовании, то, как он может изменить образовательную сферу, инструменты ИИ и опыт их использования.

Во второй части внимание смещается на применение ИИ в образовании. Как ChatGPT интегрировать в педагогическую деятельность, и какие он может предоставить возможности для использования учителями и обучающимися. Рассматриваются стратегии взаимодействия обучающихся и ИИ. Как инструменты ИИ помогут в создании доступных для всех и инклюзивных уроков.

В третьей части представлено описание 16 различных вариантов генеративного ИИ, репозиторий из более тридцати инструментов и примеров использования, которые преподаватели могут применять на своих уроках. Примеры из опыта преподавателей, уже использующих возможности ИИ на уроках по разным дисциплинам, таким как: литература, языки и математика.

В четвёртой части внимание уделяется влиянию ИИ на эмоциональный интеллект и человеческие качества в образовании и трудоустройстве. Подчёркивается важность баланса использования современных технологий и эмоциональ-

ных связей, сострадания, эмпатии и использования этих качеств для поддержания отношений между людьми в современном цифровом мире. Акцентируется внимание на том, что лидерские качества, академические навыки и человеческий фактор очень важны. Технологии не заменяют педагогов, а лишь улучшают, упрощают работу и расширяют возможности.

В заключении авторы говорят, что это быстроразвивающаяся область и нужно постоянно её исследовать и изучать [5].

5. ***«Подготовка учителей к меняющемуся миру: чему должны научиться и что уметь делать учителя», авторы Линда Дарлинг-Хаммонд и Джон Брансфорд, 2017 г.*** В книге Линда Дарлинг-Хаммонд и Джон Брансфорд исследуют ключевые знания, навыки и качества, необходимые учителям для успешной работы в динамично развивающейся образовательной среде XXI века. В представленной работе подчеркивается необходимость пересмотра подходов к подготовке учителей, обусловленная требованиями, предъявляемыми современными учащимися и глобальными вызовами.

Авторы стремятся определить оптимальные стратегии обучения, акцентируя внимание на учёте: значимости когнитивных процессов, мотивации и индивидуальных различий обучающихся. Представлены разнообразные методы оценивания знаний обучающихся. Необходимо учитывать культурные особенности для создания равенства участников образовательного процесса.

Важно создавать благоприятную учебную среду не только в материально-техническом или учебном плане, но и в эмоциональном. Чтобы образовательный процесс был более эффективным, учителя должны использовать современные технологии обучения. Учитель играет важную роль в создании профессиональных сообществ.

Книга даёт основу для разработки эффективных программ подготовки учителей и предоставляет практическое руководство по подготовке современных востребованных специалистов. Авторы утверждают, что инвестиции в подготовку учителей имеют решающее значение для обеспечения качественного образования. Книга предлагает план преобразующих изменений в подготовке учителей, основанный на исследованиях и подкрепленный реалиями современных классов [6].

Отечественные труды.

При поиске отечественных трудов возникли значительные затруднения. Книг по этой теме, написанных русскоязычных авторами, либо нет, либо они очень короткие и являются описанием того, что уже рассказано в зарубежных. Большинство – это либо переводы зарубежных изданий, либо сборники статей, либо учебные пособия, рассматривающие отдельные аспекты применения ИИ в образовании. Существует небольшое количество статей по отдельным аспектам темы. Больше материалов можно найти в виде статей в научных журналах, материалах конференций и методических разработках. Но всецело охватывающих фундаментальных трудов (в понимании классических всеобъемлющих исследований, заложивших основы научного направления) по комплексному применению ИИ в образовании от русскоязычных авторов значительно меньше, чем книг на английском языке. Связано это с относительно недавним быстрым развитием этой области.

После анализа теоретической составляющей проблемы был проведён опрос среди 110 действующих учителей Москвы и Московской области, который был направлен на: выявление отношения учителей к использованию искусственного интеллекта в процессе обучения и степени их осведомлённости о достижениях в данной сфере, а также показателя применимости инструментов ИИ учителями на уроках. Помимо этого, акцент делался на то, хотят ли учителя узнать больше об этом и получить список литературы по данной теме.

Опрос состоял из следующих блоков и разветвлений.

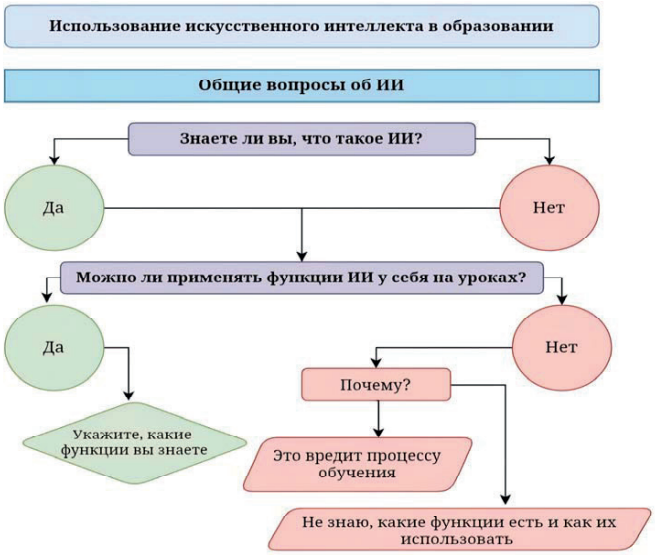


Рис. 1. Использование искусственного интеллекта в образовании



Рис. 2. Осведомлённость учителей по теме использования ИИ в образовании

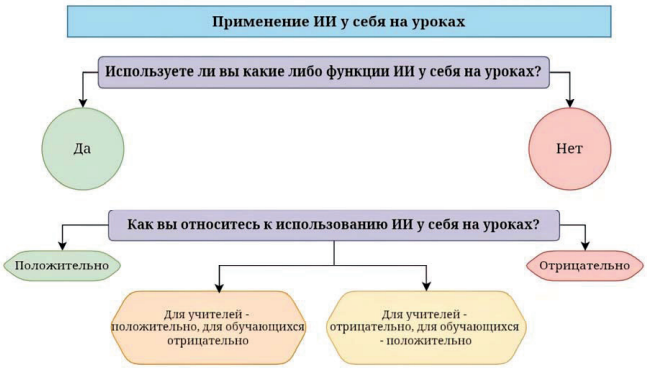
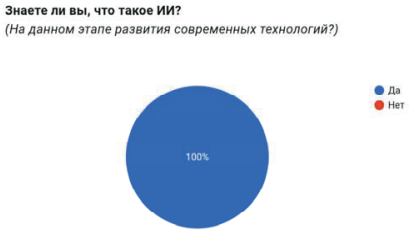
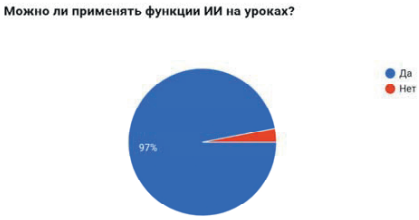
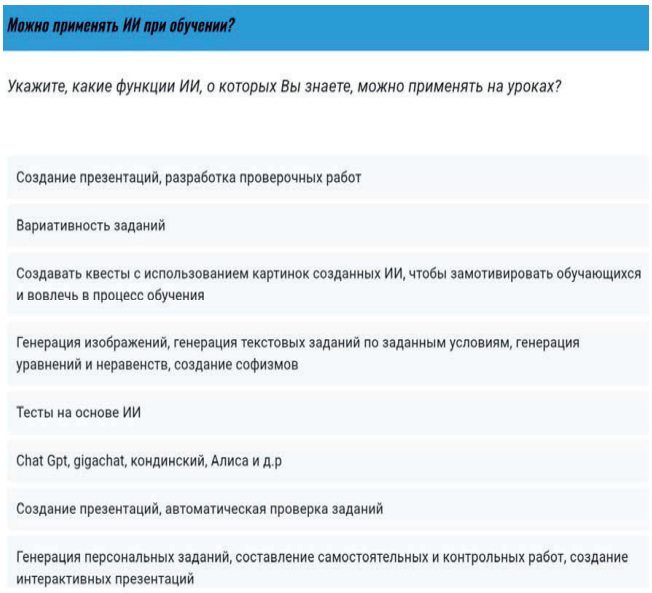


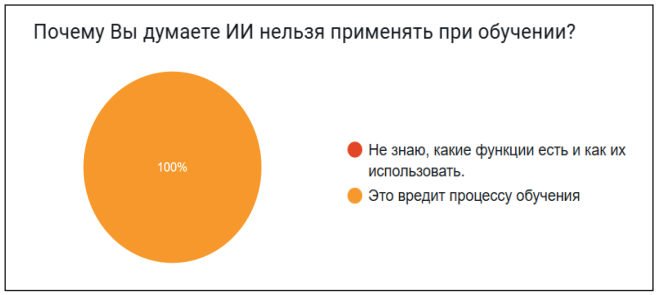
Рис. 3. Применение ИИ у себя на уроках

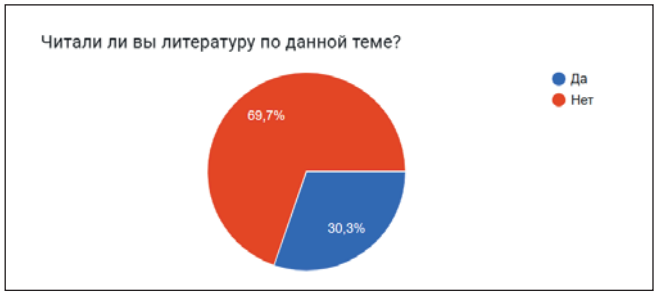
Результаты опроса можно увидеть на диаграммах.

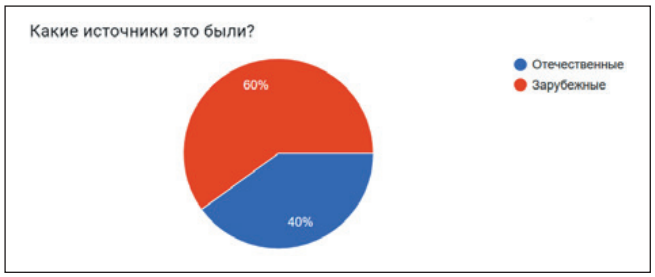


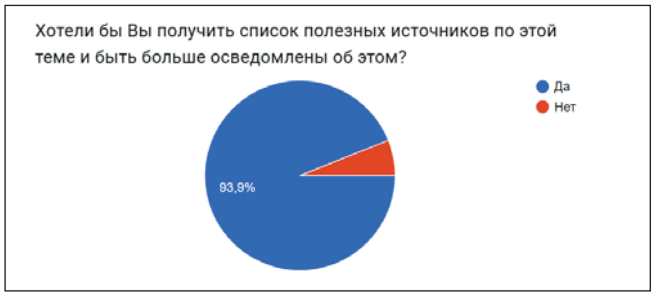
















По результатам опроса молодых учителей в возрасте от 23 до 35 лет было выявлено, что абсолютное большинство знает об ИИ и пользуется им при подготовке к урокам или на них. Однако уровень умения применять эти средства минимальный или базовый. Многим учителям хотелось бы больше узнать об этой теме и научиться пользоваться различными средствами ИИ на уроках математики. Также отношение к данной теме положительное при разумном применении и умении правильно работать с сервисами.

Результаты опроса подтверждают потребность применения современных цифровых ресурсов на уроках математики, необходимость создания аннотированного списка литературы и написания отечественных научных трудов. Например, диссертации, в рамках которой будет разработана модель обучения, а также методическая система, создано учебно-методическое пособие, в котором будут описаны современные средства ИИ, которые можно внедрить в школы и университеты, их функции и возможности применения на конкретных примерах, а также преимущества и недостатки.

В ходе исследования был проведён критический анализ литературы по теме использования ИИ в образовании, на основе которого были выделены этапы развития ИИ. Со времён появления первых прототипов ИИ существенно видоизменился: начиная с простого повторения слов и фраз человека до решения сложных математических задач, создания картинок и видео, обучающих материалов и т. д.

Также были сформулированы основные преимущества использования ИИ в обучении, такие как: индивидуализация обучения, персонализация, адаптивность, дифференциация, упрощение процесса оценки работ, повышения мотивации обучения, сокращение времени подготовки учителя к урокам, которое он может уделить обучающимся, восполнение пробелов в знаниях учеников, быстрая обратная связь.

Помимо этого, существуют и недостатки внедрения ИИ в процесс преподавания: недостаточная подготовка учителей, конфиденциальность данных, предвзятость алгоритмов, достоверность, неосознанное использование ИИ обучающимися. Все они были отражены в этических аспектах темы. Предложены предполагаемые варианты решения этих проблем.

Выявлены тенденции развития возможности применения ИИ на уроках: активное повсеместное использование ИИ в обучении, повышение цифровой грамотности учителей и обучающихся; создание контроля качества ИИ-продуктов и законодательной базы.

Проведён опрос среди молодых учителей, по результатам которого выявлено, что большинство из них пользуются средствами ИИ, но они довольно ограничены и используются без специально выстроенной логики или технологии. Выявлена потребность педагогов в методических материалах по использовании ИИ на уроках. Так как многие бы хотели активно пользоваться этими средствами, но не знают как.

Полученные результаты могут быть использованы: для разработки модуля программы курса повышения квалификации для учителей, создания методических рекомендаций по внедрению ИИ в образовательный процесс, разработки факультативного курса по обучению студентов педагогических вузов.

Библиографический список

1. Тьюринг А. *Вычислительные машины и разум*. Москва: АСТ, 2025.
2. Russell S., Norvig P. *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Harlow: Pearson, 2020.
3. Fadel C., Holmes W. et al. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.
4. Zimmerman M. *Teaching AI: Exploring New Frontiers for Learning*. Portland: ISTE, 2018.
5. Fitzpatrick D., Fox A., Weinstein B. *The AI Classroom: The Ultimate Guide to Artificial Intelligence in Education*. Beech Grove: TeacherGoals Publishing, 2023.
6. Darling-Hammond L. et al. *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.

References

1. T'yuring A. *Vychislitel'nye mashiny i razum*. Moskva: AST, 2025.
2. Russell S., Norvig P. *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Harlow: Pearson, 2020.
3. Fadel C., Holmes W. et al. *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.
4. Zimmerman M. *Teaching AI: Exploring New Frontiers for Learning*. Portland: ISTE, 2018.
5. Fitzpatrick D., Fox A., Weinstein B. *The AI Classroom: The Ultimate Guide to Artificial Intelligence in Education*. Beech Grove: TeacherGoals Publishing, 2023.
6. Darling-Hammond L. et al. *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.

Статья поступила в редакцию 27.10.25

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-234-237

Adilova D.Zh., *postgraduate, Herzen State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: adylovsuhrat666@gmail.com*

THE MAIN DIFFICULTIES IN MASTERING RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE BY UZBEK SCHOOLCHILDREN: WAYS AND METHODS OF OVERCOMING THEM. The study reveals an urgent problem of mastering forms of Russian speech etiquette by Uzbek schoolchildren, which is due to linguistic and cultural differences and the need for effective intercultural communication. The article shows the main difficulties in mastering speech models and the development of methodological recommendations to overcome them. The research objectives include the analysis of theoretical sources on speech etiquette, the identification of difficulties encountered by Uzbek schoolchildren, as well as recommendations for teaching Russian speech etiquette. The authors conclude that the acquisition of Russian speech etiquette skills by students from Uzbekistan should be based on overcoming difficulties arising from the interference of their native language, as well as a number of linguistic and cultural factors. To overcome the identified difficulties, the study proposes specific measures in the course of teaching Uzbek schoolchildren Russian speech etiquette.

Key words: **pedagogy, school education, philology, linguistics, Russian language, Uzbekistan**

Д.Ж. Адилова, *аспирант, РГПУ имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: adylovsuhrat666@gmail.com*

ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ РЕЧЕВЫМ ЭТИКЕТОМ УЗБЕКСКИМИ ШКОЛЬНИКАМИ: ПУТИ И МЕТОДЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Данное исследование посвящено актуальной проблеме овладения формами русского речевого этикета узбекскими школьниками, которая обусловлена лингвокультурными различиями и необходимостью эффективной межкультурной коммуникации. В статье показаны основные трудности в усвоении речевых формул и разработаны методические рекомендации для их преодоления. Задачи исследования включают анализ теоретических источников по речевому этикету, определение трудностей, возникающих у узбекских школьников, а также разработку рекомендаций по обучению русскому речевому этикету. Автор делает вывод о том, что приобретение навыков русского речевого этикета учащимися из Узбекистана должно быть выстроено на основе преодоления трудностей, возникающих в результате интерференции родного языка, а также ряда лингвокультурных факторов. Для преодоления выявленных трудностей в ходе обучения узбекских школьников русскому речевому этикету в рамках исследования были предложены конкретные меры.

Ключевые слова: **педагогика, школьное образование, филология, языкознание, русский язык, Узбекистан**

Актуальность темы изучения трудностей овладения формами русского речевого этикета узбекскими школьниками обусловлена тем, что русский язык продолжает играть важную роль в образовательной системе Узбекистана, особенно в специализированных школах и вузах. При этом последующая успешная интеграция узбекских школьников в русскоязычную образовательную среду, помимо знания грамматики и лексики, требует владения адекватными формами речевого поведения. В то же время лингвокультурные различия между русской и узбекской культурами, касающиеся, в частности, системы вежливости, форм обращения и выражения благодарности, могут создавать определенные трудности в процессе изучения узбекскими школьниками русского языка.

В исследовательских работах достаточно полно представлен сопоставительный анализ речевого этикета в различных языках, в том числе русского и узбекского [1–7] и др. Методические аспекты изучения речевого этикета как самостоятельного речевого акта изложены в работах зарубежных авторов [8–12] и др. Согласно наиболее распространенному в научной литературе определению Н.И. Формановской, речевой этикет представляет собой «совокупность социально обусловленных правил и норм использования языка в различных коммуникативных ситуациях» [7, с. 92] и отражает культурные ценности, социальную иерархию и исторические традиции этноса. В данном контексте специфика узбекской системы школьного образования обусловлена ее историческим развитием и текущими реформами. Как отмечают исследователи, в советский период русский язык занимал доминирующее положение в образовании, что привело к формированию значительного числа билингвов [2, с. 1312]. Однако после обретения независимости в 1991 году властями Узбекистана приоритет был отдан узбекскому языку, что неизбежно повлекло за собой сокращение часов, отведенных на изучение русского языка в общеобразовательных школах [5, с. 60]. Тем не менее в специализированных школах с углубленным изучением русского языка, а также в системе высшего образования русский язык продолжает сохранять свои позиции.

В результате реформ, направленных на модернизацию образовательной системы, в Узбекистане наблюдается дифференциация школьных программ: в стране наряду с общеобразовательными школами существуют специализированные школы с углубленным изучением отдельных предметов, в том числе русского языка и литературы. В таких школах преподавание ведется по более интенсивным программам, ориентированным на подготовку к поступлению в вузы, что предполагает более глубокое изучение грамматики, лексики и, что немаловажно, речевого этикета русского языка.

Одним из ключевых аспектов, определяющих специфику изучения речевого этикета узбекскими школьниками, являются лингвокультурные различия между русским и узбекским народами: узбекская культура характеризуется высоким уровнем контекстуальности и значительной ролью социальных иерархий, что отражается в системе вежливости и формах обращения. В связи с этим при обучении русскому речевому этикету необходимо учитывать возможные интерференции и различия в нормах речевого поведения: в частности, формы обращения, принятые в узбекском языке, могут не иметь прямых аналогов в русском языке, что создает трудности при выборе подходящих формул вежливости в различных коммуникативных ситуациях.

Как показал анализ литературы, проблема овладения формами русского речевого этикета у узбекских школьников недостаточно изучена.

Цель нашего исследования – выявление основных трудностей в усвоении речевых формул и разработка методических рекомендаций для их преодоления.

Задачи исследования включают:

– анализ теоретических источников по речевому этикету;
– определение трудностей, возникающих у узбекских школьников;
– разработка рекомендаций по обучению русскому речевому этикету.

Научная новизна состоит в том, что в рамках исследования были предложены конкретные меры для преодоления выявленных трудностей в ходе обучения узбекских школьников русскому речевому этикету.

Теоретическая значимость заключается в том, что на основе анализа научных источников определены трудности, возникающие у узбекских школьников, а также рекомендации по обучению русскому речевому этикету.

Практическая значимость обусловлена тем, что предложенные пути преодоления трудностей освоения русского речевого этикета узбекскими школьниками позволят создать эффективную систему обучения, направленную на преодоление трудностей и достижение успеха в освоении русского речевого этикета.

В процессе проведения исследования были изучены труды Н.И. Формановской [7], внесшей большой вклад в изучение речевого этикета русского языка и рассматривавшей его как систему устойчивых формул и правил речевого поведения в различных ситуациях общения. В ходе исследования были также проанализированы работы Т.Б. Лариной, посвященные категориям вежливости в различных культурах и их влиянию на межкультурное взаимодействие [3]. Особое внимание было нами уделено исследованиям по сопоставительному анализу русского и узбекского речевого этикета таких авторов, как Т.Э. Алимов [1], И.Х. Валиева [2], О.З. Назирова [4], А.Н. Собирова [5], Х.К. Турдиева [6] и др. Методические аспекты изучения речевого этикета как самостоятельного речевого акта изложены в работах таких зарубежных авторов, как П. Браун, С.К. Левинсон [8], Дж. Калпепер [9], Г. Илен [10] и др. Перечисленные исследования послужили основой для выявления универсальных и специфических черт речевого этикета в русской и узбекской лингвокультурах. При этом учитывалось, что речевой этикет является не просто набором формул вежливости, но и отражением культурных ценностей и норм, регулирующих социальное взаимодействие. Понимание этих различий необходимо для эффективной межкультурной коммуникации и предотвращения коммуникативных сбоев, возникающих из-за неверной интерпретации речевого поведения.

Методология исследования основана на лингвокультурном подходе и включает в себя следующие методы: историографический анализ научной литературы по изучаемой теме; формально-логический анализ, систематизация и обобщение полученных в ходе исследования результатов.

Сопоставительный анализ русского и узбекского речевого этикета проводился с учетом прагматических факторов, влияющих на выбор речевых стратегий в различных ситуациях общения. В частности, исследовались такие аспекты, как степень формальности, дистанция между коммуникантами, иерархия социальных ролей и культурные ценности, определяющие правила вежливости. Особое внимание уделялось нами анализу речевых актов приветствия, прощания, извинения, благодарности, просьбы и отказа, в которых наиболее ярко проявляются различия в речевом поведении представителей разных культур с точки зрения сопоставительного анализа.

Таблица 1

Основные формы речевого этикета

Хар-ка	Коммуникативная цель	Форма выражения	Адресат	Ситуация	Тональность	Пример
Приветствие	Установление контакта, проявление уважения	Вербальная: «Здравствуйте», «Добрый день»; Невербальная: поклон, рукопожатие	Знакомый, незнакомый, старший по возрасту/положению	Официальная, неофициальная, деловая	Уважительная, дружелюбная	«Здравствуйте, Иван Петрович, рад Вас видеть»
Прощание	Завершение контакта, выражение добрых пожеланий	Вербальная: «До свидания», «Всего доброго»; Невербальная: прощальный жест	Собеседник	Любая	Вежливая, дружелюбная	«До свидания, хорошего Вам дня!»
Благодарность	Выражение признательности, укрепление отношений	Вербальная: «Спасибо», «Благодарю»; Невербальная: поклон, кивок	Оказавший услугу	Любая	Искренняя, учтивая	«Большое спасибо за помощь!»
Извинение	Признание вины, смягчение последствий	Вербальная: «Простите», «Извините»; Невербальная: опущенный взгляд, смущение	Обиженный	Любая	Искренняя, уважительная	«Простите, пожалуйста, я не хотел(а) Вас обидеть»
Поздравление	Выражение радости, укрепление позитивных эмоций	Вербальная: «Поздравляю», «С праздником!»; Невербальная: объятия, улыбка	Отмечающий событие	Торжественная, личная	Искренняя, теплая	«Поздравляю Вас с днем рождения! Желаю всего наилучшего»
Просьба	Получение желаемого, демонстрация зависимости	Вербальная: «Пожалуйста», «Не могли бы Вы…»; Невербальная: просительный взгляд	Способный оказать помощь	Любая	Учтивая, вежливая	«Не могли бы Вы мне помочь с этим заданием, пожалуйста?»
Сочувствие	Выражение понимания, поддержка	Вербальная: «Сочувствую», «Мне очень жаль»; Невербальная: касание, сочувствующий взгляд	Испытывающий негативные эмоции	Личная	Искренняя, деликатная	«Мне очень жаль, что с Вами это произошло. Чем я могу помочь?»
Утешение	Смягчение негативных эмоций, вселение надежды	Вербальная: «Все будет хорошо», «Не переживайте»; Невербальная: объятия, успокаивающий тон	Испытывающий горе, страх	Личная	Искренняя, успокаивающая	«Не переживайте, все наладится. Мы поддержим Вас»
Представление	Установление знакомства	Вербальная: «Разрешите представиться», «Мое имя…»; Невербальная: рукопожатие, визуальный контакт	Незнакомый	Формальная, деловая	Вежливая, сдержанная	«Разрешите представиться, меня зовут Елена Петровна»
Приглашение	Выражение желания видеть, предложение участия	Вербальная: «Приглашаю Вас», «Будем рады Вас видеть»; Невербальная: жест, указывающий направление	Адресат приглашения	Любая	Радушная, искренняя	«Приглашаю Вас на нашу вечеринку в субботу!»
Отказ	Вежливое отклонение предложения, избежание конфликта	Вербальная: «К сожалению, не могу», «Благодарю, но…»; Невербальная: извиняющийся тон, мимика сожаления	Предлагающий	Любая	Вежливая, тактичная	«Благодарю за приглашение. Но, к сожалению, не смогу присутствовать»

Речевой этикет, как отмечают исследователи, включает в себя такие языковые средства, как формулы приветствия, прощания, извинения, благодарности, обращения, пожелания и другие [3, с. 75]. Данные формулы варьируются в зависимости от социальных ролей коммуникантов, степени знакомства, ситуации общения и культурных норм. Предлагаемая ниже структура стремится к максимальной детализации и охватывает основные аспекты, но, разумеется, не претендует на исчерпывающий характер. Анализ опирается на работы таких исследователей, как Н.И. Формановская, раскрывающие прагматические особенности коммуникации.

Теоретический анализ позволил выявить основные трудности, с которыми сталкиваются узбекские школьники при освоении русского речевого этикета:

1) неправильное использование форм обращения («вы» и «ты»);
2) неверный выбор речевых формул в зависимости от ситуации общения;
3) трудности в выражении благодарности и извинений;
4) непонимание культурных коннотаций, связанных с использованием определенных речевых оборотов.

Например, в узбекской культуре более распространено использование уважительных форм обращения даже к сверстникам, что может приводить к формальным и неестественным высказываниям на русском языке [6, с. 47]. В таблице 2 систематизированы основные трудности, с которыми сталкиваются узбекские школьники при освоении русского речевого этикета: от неправильного использования форм обращения до непонимания культурных коннотаций. Каждая трудность рассматривается через призму ее проявлений, причин возникновения, потенциальных последствий, а также предлагаются конкретные действия и методы для ее преодоления.

Успешное преодоление перечисленных в таблице 2 трудностей требует комплексного подхода, включающего как традиционные методы обучения, так и инновационные технологии (интерактивные упражнения, ролевые игры и онлайн-платформы для общения с носителями языка). На наш взгляд, особое внимание следует уделять созданию атмосферы, в которой ученики не боятся совершать ошибки и чувствуют поддержку со стороны преподавателей. Культурный обмен и знакомство с русскими традициями также могут значительно повысить мотивацию к изучению языка и культуры. Насколько мы можем судить по своему педагогическому опыту, одним из факторов, влияющих на успешность освоения русского речевого этикета узбекскими школьниками, является интерференция родного языка. Исследования в области сопоставительной лингвистики показывают, что различия в грамматической структуре и семантике языков могут приводить к переносу языковых явлений из родного языка в изучаемый, что выражается в виде ошибок и отклонений от нормативной речи [6, с. 48]. В частности, в узбекском языке отсутствует строгая дифференциация между формами обращения на «вы» и «ты», что является следствием исторических и социальных особенностей межличностного общения в узбекской культуре. К сожалению, еще одной причиной трудностей является недостаточное внимание к обучению речевому этикету в рамках школьной программы по русскому языку. Традиционно обучение русскому языку как иностранному ориентировано на формирование грамматических и лексических навыков, в то время как аспекты прагматики и социолингвистики, касающиеся речевого этикета, зачастую остаются на периферии учебного процесса.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы: овладение формами русского речевого этикета является важным компонентом успешной коммуникации узбекских школьников в русскоязычной среде. Для преодоления выявленных в исследовании трудностей необходимо разработать методики обучения на основе лингвокультурных особенностей русского языка

Таблица 2

Основные трудности освоения русского речевого этикета узбекскими школьниками

№	Трудность	Проявление	Причина	Последствия	Необходимые действия	Методы решения
1.	Неправильное использование форм обращения («вы» и «ты»)	Использование «ты» по отношению к старшим или незнакомым людям; использование «вы» в неформальной обстановке с друзьями	Различия в культурных нормах обращения в узбекском и русском языках; недостаточная осведомленность о социальной дистанции	Неправильное впечатление о говорящем; создание конфликтных ситуаций; непонимание намерений участников коммуникации	Детальное объяснение правил использования форм обращения в русском языке; моделирование ситуаций с различной степенью формальности	Игровые упражнения; ролевые игры; анализ диалогов из художественной литературы и кино
2.	Неверный выбор речевых формул в зависимости от ситуации	Использование формальных выражений в неформальной обстановке и наоборот; несоответствие речевых формул тону и эмоциональной окраске ситуации	Отсутствие четкого понимания контекста общения; влияние родного языка, где речевые формулы могут иметь иную коннотацию	Недопонимание, обиды, неэффективная коммуникация, формирование негативного отношения к русскому языку	Анализ различных ситуаций общения и соответствующих речевых формул; формирование навыков анализа контекста	Разбор типичных ошибок; работа с аутентичными материалами (видео, аудиозаписи); создание сценариев для ролевых игр
3.	Трудности в выражении благодарности	Недостаточное использование слов благодарности; использование неадекватных форм благодарности; отсутствие невербальной поддержки (улыбка, зрительный контакт)	Различия в культурных нормах выражения благодарности; влияние родного языка (калькирование фраз)	Создание впечатления невоспитанности; нарушение этикетных норм; недостаточное проявление уважения	Акцентирование внимания на важности выражения благодарности; изучение различных форм благодарности и их уместности в разных ситуациях	Разучивание типовых фраз; моделирование ситуаций благодарности; анализ литературы и фильмов
4.	Трудности в выражении извинений	Использование неадекватных форм извинений; избегание извинений; неумение признавать свою вину на русском языке	Культурные различия в восприятии ошибок и извинений; страх показаться слабым; влияние родного языка	Усиление конфликтных ситуаций; создание впечатления невоспитанности; нарушение этикетных норм	Объяснение важности извинений как способа урегулирования конфликтов; моделирование ситуаций, требующих извинений	Ролевые игры; анализ литературных и кинематографических примеров; обсуждение этических дилемм
5.	Непонимание культурных коннотаций речевых оборотов	Неверное истолкование идиом, пословиц, поговорок и метафор; неправильное использование речевых оборотов в зависимости от контекста	Отсутствие достаточного знания русской культуры и истории; буквальный перевод речевых оборотов с родного языка	Непонимание смысла высказывания; создание комических ситуаций; неправильное восприятие намерений собеседника	Объяснение культурного контекста речевых оборотов; использование примеров из русской литературы и фольклора; анализ конкретных ситуаций	Создание словаря культурно-специфических речевых оборотов; разбор идиом и пословиц; просмотр фильмов и чтение книг с обсуждением
6.	Интерференция родного языка	Использование грамматических конструкций и лексических единиц, характерных для узбекского языка, в русской речи	Перенос языковых моделей родного языка на русский язык; недостаточная практика в русской речи	Затруднение понимания; создание впечатления неграмотности; нарушение коммуникации	Сопоставительный анализ грамматических и лексических особенностей русского и узбекского языков; акцент на различиях в речевых моделях	Упражнения на преодоление интерференции; работа с типичными ошибками; развитие языковой компетенции
7.	Недостаточный словарный запас по теме этикета	Ограниченный набор лексических единиц для описания различных ситуаций общения; трудности с подбором синонимов и антонимов для выражений вежливости	Недостаточное внимание к изучению вокабуляра, связанного с речевым этикетом; ограниченная практика в использовании данной лексики	Невозможность адекватно выразить свои мысли и чувства; упрощение речевых форм; нарушение коммуникации	Расширение словарного запаса, связанного с речевым этикетом; изучение синонимов и антонимов; чтение литературы и просмотр фильмов с последующим обсуждением	Использование карточек со словами; составление словаря речевого этикета; упражнения на подбор синонимов и антонимов
8.	Боязнь совершить ошибку	Стресс и дискомфорт при попытке использовать русский речевой этикет; избегание сложных речевых конструкций; предпочтение молчания	Негативный опыт изучения языка; страх критики; низкая самооценка	Ограничение коммуникативных возможностей; снижение мотивации к изучению языка; формирование негативного отношения к русской культуре	Создание благоприятной психологической атмосферы на занятиях; поощрение попыток использования русского речевого этикета; акцент на прогрессе, а не на ошибках	Использование игровых форм обучения; индивидуальный подход к каждому ученику; работа над повышением самооценки

для формирования осознанного и адекватного использования школьниками речевых формул в различных ситуациях общения.

Для успешного преодоления трудностей, связанных с недостаточным вниманием к обучению речевому этикету узбекских школьников в рамках школьной программы по русскому языку, необходимо внедрение специализированных методических разработок, направленных на формирование у узбекских школьников компетенций в области русского речевого этикета. Такого рода методические материалы должны включать аутентичные материалы, отражающие реальные ситуации общения в русской культуре. Помимо перечисленных мер, целесообразно также использовать такие интерактивные методы обучения, как ролевые игры и моделирование ситуаций общения, что позволит школьникам применять полученные знания и коммуникативные навыки на практике.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну. Считаем, что работа может представлять интерес для преподавателей русского языка как иностранного в плане организации эффективной системы обучения, направленной на преодоление трудностей и достижение успеха в освоении русского речевого этикета и русского языка в целом.

Библиографический список

1. Алимов Т.Э. Социокультурная специфика этикетных форм приветствий и обращений в узбекском и русском языках. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2024; № 11: 45–67.
2. Валиева И.Х. Речевой этикет в русском и узбекском языках. *Scientific progress*. 2021; № 1: 1311–1314.
3. Ларина Т.В. *Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций:* монография. Москва, 2009.
4. Назирова О.З. Национальные-культурные особенности речевой этикета на французском и узбекском языках. *Мировая наука*. 2019; № 3 (24): 56–78.
5. Собирова А.Н. Выработка навыков диалогической русской речи в школах с узбекским языком обучения. *Science and Education*. 2023; № 5: 59–63.
6. Турдиева Х.К. Акт речевого этикета в персидском и узбекском языках: выражение вежливости. *Бюллетень науки и практики*. 2019; № 12: 44–57.
7. Формановская Н.И. *Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст.* Москва: Русский язык, 2002.
8. Brown P., Levinson S.C. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press, 2020.
9. Culpeper J. *Impoliteness: Using language to cause offense*. Cambridge University Press, 2021.
10. Eelen G.*A critical introduction to politeness*. Routledge, 2019.

References

1. Alimov T.`E. Sociokul'turnaya specifika `etiketnyh form privetstvij i obraschenij v uzbekskom i russkom yazykah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; № 11: 45-67.
2. Valieva I.H. Rechevoj `etiket v russkom i uzbekskom yazykah. *Scientific progress*. 2021; № 1: 1311-1314.
3. Larina T.V. *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii: sopostavlenie anglijskih i russkih lingvokul'turnyh tradicij:* monografiya. Moskva, 2009.
4. Nazirova O.Z. Nacional'nye-kul'turnye osobennosti rechevoj `etiketa na francuzskom i uzbekskom yazykah. *Mirovaya nauka*. 2019; № 3 (24): 56-78.
5. Sobirova A.N. Vyrabotka navykov dialogicheskoj russkoj rechi v shkolah s uzbekskim yazykom obucheniya. *Science and Education*. 2023; № 5: 59-63.
6. Turdieva H.K. Akt rechevogo `etiketa v persidskom i uzbekskom yazykah: vyrazhenie vezhlivosti. *Byulleten' nauki i praktiki*. 2019; № 12: 44-57.
7. Formanovskaya N.I. *Russkij rechevoj `etiket: normativnyj sociokul'turnyj kontekst*. Moskva: Russkij yazyk, 2002.
8. Brown P., Levinson S.C. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press, 2020.
9. Culpeper J. *Impoliteness: Using language to cause offense*. Cambridge University Press, 2021.
10. Eelen G.*A critical introduction to politeness*. Routledge, 2019.

Статья поступила в редакцию 20.09.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-237-239

Mezhidova K.R., *senior teacher, postgraduate, Department of Philosophy, Political Science and Sociology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

TECHNOLOGIES TO FORM ETHNO-AESTHETIC CULTURE AMONG FUTURE TEACHERS. Based on the scientific and methodological literature study and reflection on the author's own teaching experience, the given study identifies the main opportunities to effectively develop ethno-aesthetic culture in future educators and teachers in conditions of a modern university that provide training in the field of "Pedagogical Education". The article states the need to intensify the relevant characteristics development in pedagogical university students. The term "ethno-aesthetic culture" is defined, taking into account the specifics of the future teachers training by modern higher education organizations to the maximum extent. Optimal conditions for its development are identified for future employees of national schools and universities. Taking into account the results of implementing professional training in this field at Chechen State Pedagogical University, the author suggests some forms of organizing activities among students.

Key words: **higher education, direction of training "Pedagogical education," formation of aesthetic culture of future teacher, formation of ethno-aesthetic culture of future teacher, student, teacher**

К.Р. Межидова, *ст. преп., соискатель, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

На основе изучения научной методической литературы и рефлексии собственного опыта педагогической деятельности автором исследования были определены основные возможности, существующие в условиях современного вуза, реализующего подготовку по направлению «Педагогическое образование», для эффективного формирования этноэстетической культуры будущих воспитателей, учителей и преподавателей. В начале статьи демонстрируется необходимость интенсификации развития соответствующей характеристики студентов педагогического вуза. Далее термину «этноэстетическая культура» даётся определение, в максимальной степени учитывающее особенности подготовки будущих педагогических работников современными организациями высшего образования. После этого выявляются оптимальные условия для её развития у будущих сотрудников отечественных школ и вузов. Принимая в расчёт результаты изучения опыта реализации профессиональной подготовки по данному направлению в ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», автор предлагает ряд форм организации активности студентов современного педвуза, благоприятствующих формированию данного качества.

Ключевые слова: **высшее образование, направление подготовки «Педагогическое образование», формирование эстетической культуры будущего учителя, формирование этноэстетической культуры будущего учителя, студент, преподаватель**

Мы живём в эпоху эскалации темпов научно-технического, социального, экономического и культурного прогресса. Следствием данной ситуации уже сегодня стала тенденция, при которой формируемые у учащихся средней школы предметные компетенции начинают устаревать к моменту выпуска. Означает ли это редукцию значения школы как социального института и, соответственно, снижение роли учителя в обществе? Определённо нет. Напротив, рассматриваемому социальному институту и занятым в нём кадрам должно быть уделено более пристальное внимание, чем прежде. Необходимо подготовить учителей к решению ряда принципиально новых задач.

Одной из таких задач современные авторы (Н.А. Лызь, О.Н. Истратова [1], Е.А. Сорокина, Е.А. Макарова [2]) называют интеграцию учеников в мир культуры. В свою очередь, её решение, считает А.Р. Даутова [3], предполагает формирование у школьников этноэстетической культуры. Для этого уже на этапе обучения в вузе будущий учитель сам должен стать её носителем.

Ниже будет дана сущностная характеристика данного феномена. Здесь же следует отметить, что этноэстетическая культура представляет собой элемент национальной и развивается на основе личностного эстетического опыта студента профильного вуза. Это, в свою очередь, означает необходимость повышения качественного уровня деятельности, направленной на формирование у обучающихся определённых качеств (рис. 1).

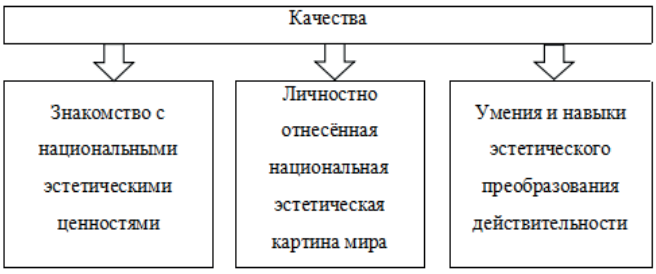


Рис. 1. Качества личности, направленные на формирование у обучаемых этноэстетической культуры

Ряд современных исследований (Н.А. Лызь, О.Н. Истратова [1], Д.А. Любек [4], А.Н. Нюдюрмагомедов, М.А. Савзиханова, Л.А. Абдурагимов [5]) посвящён разработке моделей формирования эстетической культуры будущих учителей, воспитателей, преподавателей и выявлению соответствующих педагогических условий. С другой стороны, анализ доступной на сегодняшний день литературы показывает: специального освещения проблемы формирования этноэстетической культуры будущего учителя в ней пока не получали. А между тем именно приемлемый уровень выраженности данного свойства в компетентностном портрете выпускника профильного вуза позволит при обучении будущих поколений школьников формировать их национальную идентичность, а следовательно, повышать уровень защищенности ребят от влияния различных деструктивных сил.

Таким образом, актуальность данного исследования связана с очевидной на сегодняшний день необходимостью обеспечения оптимального развития рассматриваемого качества у студентов педагогических вузов.

Его цель – определить возможности, существующие в условиях современного педагогического вуза для формирования этноэстетической культуры у студентов.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– дать определение термину «этноэстетическая культура»;

– выявить оптимальные педагогические условия для её развития у будущих педагогических работников;

– предложить формы организации активности студентов современного педвуза, благоприятствующие формированию данного качества, опираясь на результаты изучения опыта реализации профессиональной подготовки в ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет».

Методы исследования, использовавшиеся при этом, включали изучение научно-методической литературы, в которой так или иначе затрагивается соответ-

Таблица 1

Классификация педагогических условий

Группа	Описание
Психолого-педагогические	Соблюдение педагогических условий, относимых к данной группе, предполагает формирование конкретных мер педагогического воздействия, способствующих повышению эффективности становления различных качеств и в целом развития личности каждого участника педагогического процесса
Дидактические	Обеспечивают эффективные выбор и реализацию содержания, форм, подходов, средств и методов взаимодействия в процессе обучения и воспитания
Организационно-педагогические	Связаны с подбором содержательной стороны, форм и методов целостного педагогического процесса. Лежат в основе управления образовательной деятельностью. Соблюдение таких условий позволит упорядочить деятельность педагогов, направленную на разработку и внедрение в повседневную практику наиболее эффективных форм и методов образовательной деятельности

ствующая проблематика, а также рефлексию автором собственного опыта профессионально-педагогической деятельности в пространстве ФГБОУ ВО ЧГПУ.

Научная новизна исследования заключается в выявлении оптимальных педагогических условий для формирования этноэстетической культуры студентов педвузов.

Теоретическая значимость статьи состоит в даче категории «этноэстетическая культура» сущностной характеристики, максимально соответствующей особенностям реализации современным вузом профессиональной подготовки по направлению «Педагогическое образование».

Практическая значимость сводится к тому, что в работе были предложены формы организации активности студентов современного педвуза, благоприятствующие формированию этноэстетической культуры.

На страницах данной статьи термин «этноэстетическая культура» мы будем понимать как эстетическое отношение к миру. Базой для него выступают национальные ценности, знания о прекрасном и владение способами преобразования окружающей действительности, характеризующимися национальной спецификой.

Таблица 2

Организационно-педагогические условия эффективного формирования этноэстетической культуры студентов педагогического вуза

Условие	Особенности его реализации во время профессиональной подготовки будущих педагогов на ступени вуза
Планирование и организация процесса формирования национальной эстетической культуры студентов педагогического вуза как воспроизводства их личностного национального эстетического опыта	Учебно-воспитательный процесс с необходимостью должен быть направлен на развитие у обучаемых опыта эстетического переживания, опыта эстетической познавательной деятельности, а также опыта эстетической деятельности
Интеграция элементов содержания эстетического образования в процесс изучения академических дисциплин	Предполагает синхронную реализацию двух аспектов содержательной стороны образовательного процесса. Первый из них – проблемно-гипотетический – интегрирует русскую и иноязычную народную эстетическую культуру. Другой аспект – потенциальный – русскую и иноязычную эстетическую массовую культуру
Включение будущих учителей в активное эстетическое восприятие и творчество	Позволит превратить студента в центральную фигуру процесса формирования этноэстетической культуры, занимающую открытую образовательную позицию
Широкое использование культуротворческих ситуаций	Их реализация предполагает диалогическое взаимодействие между участниками образовательного процесса, а значит, перенесение национального эстетического опыта в субъективное измерение
Обязательное применение цифровых образовательных ресурсов	Такие ресурсы существенно расширяют возможности для самостоятельного диалогического взаимодействия между участниками педагогической деятельности с целью развития их личностного национального эстетического опыта

Результаты анализа специальной литературы (Е.А. Сорокина, Е.А. Макарова [2], А.Р. Даутова [3], Д.А. Любек [4]) позволяют определить педагогические условия как совокупность возможностей образовательной среды современного вуза, обеспечивающих эффективное воздействие на формирование личностного и процессуального аспектов национального эстетического опыта обучающихся. Н.А. Лызь и О.Н. Истратова [1] выделяют три группы таких условий (табл. 1).

Анализируя представленные в таблице 1 данные, мы можем сделать промежуточный вывод о том, что выделение той или иной группы условий зависит от конкретных цели и задач учебно-воспитательного процесса. В связи с тем, что наше исследование направлено на определение оптимального пути развития этноэстетической культуры будущих преподавателей, воспитателей и учителей, мы остановимся на условиях, относящихся к организационно-педагогическим.

Изучение собственного профессионально-педагогического опыта автора, а также научной и методической литературы (Н.А. Лызь, О.Н. Истратова [1], А.Н. Нюдюрмагомедов, М.А. Савзиханова, Л.А. Абдурагимов [5]) позволяют говорить о том, что в ходе освоения академических дисциплин формирование у будущих педагогов этноэстетической культуры будет эффективным при соблюдении пяти таких условий. Рассмотрим их подробнее (табл. 2).

В пространстве ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» реализуется ряд форм организации образовательной деятельности, способствующих реализации данных условий. Например, в ходе аудиторной работы нами используются две формы, направленные на развитие этноэстетической культуры (табл. 3).

Таблица 3

Практикуемые в ЧГПУ формы аудиторной работы, позволяющие интенсифицировать процесс формирования этноэстетической культуры будущих педагогов

Форма работы	Реализуемые организационно-педагогические условия
Изучение дисциплин этноэстетической направленности	Интеграция элементов содержания эстетического образования в процесс изучения академических дисциплин
	Включение будущих учителей в активное эстетическое восприятие и творчество
	Широкое использование культуротворческих ситуаций
Широкая реализация диалоговых форм обучения	Планирование и организация процесса формирования национальной эстетической культуры студентов педагогического вуза как воспроизводства их личностного национального эстетического опыта
	Широкое использование культуротворческих ситуаций

Соответствующие формы деятельности реализуются также по ходу внеаудиторной работы студентов ЧГПУ. В данном случае наиболее широкое распространение имеют три формы (табл. 4).

Таблица 4

Формы организации внеаудиторной работы студентов ЧГПУ, способствующие оптимизации деятельности по формированию этноэстетической культуры

Форма работы	Реализуемые организационно-педагогические условия
Активность студентов в составе творческих объединений	Включение будущих учителей в активное эстетическое восприятие и творчество
	Широкое использование культуротворческих ситуаций
	Обязательное применение цифровых образовательных ресурсов
Организация конкурсов и выставок творческих работ	Планирование и организация процесса формирования национальной эстетической культуры студентов педагогического вуза как воспроизводства их личностного национального эстетического опыта
	Включение будущих учителей в активное эстетическое восприятие и творчество
Творческие встречи с деятелями культуры и студентами других вузов, интересующимися национальной культурой	Широкое использование культуротворческих ситуаций
	Обязательное применение цифровых образовательных ресурсов

Таким образом, этноэстетическая культура представляет собой эстетическое отношение индивида к миру. Оно базируется на национальных ценностях, знаниях о прекрасном и владении способами преобразования окружающей действительности, характеризующимися национальной спецификой.

Специфика данного образования такова, что из трёх известных современным исследователям групп педагогических условий при его развитии у будущих педагогов первоочередное внимание следует уделять организационно-педагогическим. Пять из них, способствующих наиболее интенсивному становлению данного качества, были охарактеризованы выше.

При этом в ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» с успехом реализуется ряд форм организации образовательной деятельности, способствующих реализации данных условий. Они находят своё воплощение по ходу как аудиторной деятельности, так и внеаудиторной.

В целом цель наших исследований была достигнута, обоснована научная новизна. Сами исследования могут представлять интерес в плане современной организации учебного процесса при формировании этноэстетической культуры у студентов.

Библиографический список

1. Лызь Н.А., Истратова О.Н. Образовательная деятельность студентов в интернет-пространстве: готовность и самоэффективность. *Интеграция образования.* 2021; Т. 25; № 4: 661–680.
2. Сорокина Е.А., Макарова Е.А. Педагогические условия развития национальной эстетической культуры студентов при изучении иностранного языка. *Казанский педагогический журнал.* 2022; № 4 (153): 109–116.
3. Даутова А.Р. Российская национальная культура: концептуальные основы изучения. *Вестник ВУиТ.* 2012; № 3: 252–260.
4. Любек Д.А. Образовательный модуль «Этнокультура Карелии» в контексте формирования этнопедагогической компетентности будущего учителя технологии. *Непрерывное образование: XXI век.* 2023; № 2 (42): 147–163.
5. Нюдюрмагомедов А.Н., Савзиханова М.А., Абдурагимов Л.А. Интенция в развитии профессионального мировоззрения студентов. *TheScientificHeritage.* 2021; № 72 (4): 39–42.

References

1. Lyz' N.A., Istratova O.N. Obrazovatel'naya deyatel'nost' studentov v internet-prostranstve: gotovnost' i samo`effektivnost'. *Integraciya obrazovaniya.* 2021; T. 25; № 4: 661-680.
2. Sorokina E.A., Makarova E.A. Pedagogicheskie usloviya razvitiya nacional'noj `esteticheskoj kul'tury studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2022; № 4 (153): 109-116.
3. Dautova A.R. Rossijskaya nacional'naya kul'tura: konceptual'nye osnovy izucheniya. *Vestnik VUiT.* 2012; № 3: 252-260.
4. Lyubek D.A. Obrazovatel'nyj modul' «`Etnokul'tura Karelii» v kontekste formirovaniya `etnopedagogicheskoj kompetentnosti buduschego uchitelya tehnologii. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek.* 2023; № 2 (42): 147-163.
5. Nyudyurmagomedov A.N., Savzihanova M.A., Abduragimov L.A. Intenciya v razvitii professional'nogo mirovozzreniya studentov. *TheScientificHeritage.* 2021; № 72 (4): 39-42.

Статья поступила в редакцию 21.10.25

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-239-242

Elmurzayeva R.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Vice-Rector of Educational Management, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: rumisaelmurzaeva@mail.ru*

MANAGING THE PROCESS OF COMPETENCE DEVELOPMENT IN UNIVERSITY STUDENTS BASED ON COMPETENCE DECOMPOSITION TECHNOLOGY. The article deals with problems of managing the process of forming professional competencies among students of pedagogical universities based on assessing the level of their formation and correcting the educational process. The main objective of the study is to reveal the managerial potential of the technology of operationalization of competencies and the creation of a descriptor map. The article uses the example of indicators-criteria and skills-descriptors of one of the professional competencies to demonstrate the managerial resource of the technology of operational decomposition of competencies. The materials of the article will help university teachers to formulate achievable goals of a training session, select effective methods and techniques of teaching, diagnose and monitor the process of students achieving educational results. The proposed model of managing the process of forming competencies in university students, when used systematically, will contribute to ensuring the quality of higher education. Quality management of competence formation based on the technology of competence operationalization will help ensure the transition from the "knowledge-based" learning paradigm to an activity-based one.

Key words: **management of educational process, operationalization, decomposition, indicators-criteria, descriptor skills**

Р.А. Эльмурзаева, *канд. пед. наук, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: rumisaelmurzaeva@mail.ru*

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЕКОМПОЗИЦИИ

Научная статья посвящена проблемам управления процессом формирования у обучающихся педагогических вузов профессиональных компетенций на основе оценки уровня их сформированности и коррекции образовательного процесса. Основной задачей исследования является раскрытие управленческого потенциала технологии операционализации компетенций и создания дескрипторной карты. В статье на примере использования индикаторов-критериев и умений-дескрипторов одной из профессиональных компетенций показан управленческий ресурс технологии пооперациональной декомпозиции компетенций. Представленный в статье материал поможет преподавателям вузов формулировать достижимые цели учебного занятия, подбирать эффективные методы и приемы обучения, диагностировать и отслеживать процесс достижения студентами образовательных результатов. Предлагаемая модель управления процессом формирования компетенций у обучающихся вузов при системном использовании будет способствовать обеспечению качества высшего образования.

Ключевые слова: **управление образовательным процессом, операционализация, декомпозиция, индикаторы-критерии, умения-дескрипторы**

Вопрос обеспечения качества образования и сегодня является самым обсуждаемым, но вместе с тем все еще остается одним из проблемных на всех уровнях системы российского образования. Одним из наиболее сложных аспектов реализации качественного образования является достижение образовательных результатов в соответствии со стандартами (федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) и профессиональные стандарты). Широко используемая в вузах традиционная «знаниевая» модель обучения в значительной степени ориентирована на освоение обучающимися теоретических знаний, тогда как выпускник вуза должен владеть системой компетенций для осуществления базовых трудовых действий в определенной профессии. Задача формирования компетенций требует изменения подходов к обучению. Увеличение часов на практическую подготовку, несомненно, играет очень важную роль в профессиональном обучении в части развития навыков действовать в профессиональной среде. Для осуществления практической деятельности необходимы теоретические знания, под которыми следует понимать не просто свод научной информации, выдаваемой преподавателями, а умение студентов оперировать научным знанием для выполнения различных учебных, проектных и исследовательских задач, в том числе в области осваиваемой профессии. Именно эту задачу не позволяют решать традиционные подходы в организации и реализации образовательного процесса на учебных занятиях [1–8]. В этой связи возникает много вопросов: «Как организовать образовательный процесс, обеспечивающий формирование компетенций? Разве можно в рамках учебного занятия формировать целостную компетенцию?» и др. Поиск ответов на эти вопросы привел нас к разработке технологии операционализации компетенций и их индикаторов, если они уже заданы (например, в ядре высшего педагогического образования), на умения. Умения, в свою очередь, выражены конкретными действиями с теоретическим знанием, и их можно достигать на протяжении одного или двух учебных занятий. Далее они последовательно отрабатываются и «обрастают» новыми умениями.

Таким образом, чтобы обеспечить достижение сформулированной в стандартах компетенции, требуется последовательная системная работа по ее (ком-

петенции) декомпозиции на составляющие элементы – умения [1]. Поскольку данный этап «разделения» обобщенной компетенции на умения недостаточно проработан, то в рамках вузовского образования сложно реализовать управление процессом формирования конечных результатов обучения на основе классической модели: «диагностика – системное формирование составных элементов результата – оценка – коррекция». Для реализации векторного продвижения в формировании результатов учебных занятий от преподавателя требуется умение управлять образовательным процессом по освоению студентами нового знания. Все это определяет актуальность темы нашего исследования.

Цель исследования – раскрытие управленческого потенциала технологии пооперационального разделения компетенций на составляющие элементы и составления дескрипторной карты.

Задачи исследования: теоретическое обоснование проблемы достижения образовательных результатов у студентов вузов; раскрытие управленческого ресурса технологии декомпозиции компетенций.

Исследование, представленное в данной статье, обладает научной новизной, которая заключается в том, что мы предлагаем модель управления образовательным процессом, опирающуюся на достижение конечных результатов обучения – компетенций через поэтапное формирование отдельных умений на каждом занятии, складывающихся в конечном итоге в единую компетенцию.

Теоретическая значимость заключается в том, что проведенное исследование открывает новые подходы к пониманию механизмов формирования у обучающихся вузов образовательных результатов, заданных стандартами в виде компетенций, создает предпосылки для совершенствования вузовского образования на основе эффективной управленческой модели.

Практическая значимость заключается в том, что раскрытие управленческого потенциала технологии декомпозиции компетенций поможет преподавателям вузов полностью управлять процессом формирования образовательных результатов: ставить четкие, ясные и достижимые в рамках конкретного учебного занятия цели и задачи, осуществлять правильный отбор дидактического содержания, подбирать методически целесообразные методы и технологии, диагностировать уровень достижений студентов, корректировать при необходимости образовательный процесс.

Методологическая основа технологии управления достижения образовательных результатов построена на основе сфокусированности каждого учебного занятия на достижении конкретного умения, переведенного в категорию цели, и организации преподавателем деятельности студентов по освоению нового знания и умения работать с этим знанием. Логика исследования статьи указывает на возможности системного деятельностного подхода в достижении компетенций с помощью прохождения этапов формирования отдельных элементов-умений на учебных занятиях.

Теоретический обзор результатов исследований в области формирования компетенций показал, что ученые признают существование проблемы формирования у обучающихся вузов необходимых компетенций и в качестве решения рассматривают различные подходы к данному вопросу (Болотов В.А., Сериков В.В., Звездова А.Б., Орешкин В.Г., Силакова Л.В., Салапура М.Н., Богданова Е.А., Тарханова И.Ю., Хуторской А.В., Шамсутдинова Т.М. и др.). Это подтверждает актуальность проблемы по обеспечению современного качества вузовского образования, которое выражено в достижении конкретных образовательных результатов – компетенций. Сформированность системы компетенций является показателем качества освоения основной профессиональной образовательной программы высшего образования.

Если универсальные и общепрофессиональные компетенции сформулированы в ФГОС высшего образования (ВО), то «профессиональные компетенции (ПК) вуз определяет самостоятельно в соответствии с трудовыми действиями в профессиональных стандартах по конкретной профессии». «Это способность действовать в профессиональной сфере, которую проявляет студент на практике» [2].

Однако профессиональные компетенции, «соотнесенные с трудовыми действиями соответствующего профессионального стандарта, также в основной профессиональной образовательной программе (ОПОП) прописаны в обобщенной форме» [1]. Очевидно, что на отдельном учебном занятии не представляется возможным формирование целостной компетенции в том виде, в каком она задана профессиональным стандартом. Как следствие, преподаватели не могут управлять процессом ее (компетенции) формирования, поскольку «оценить и измерить достижение обучающимися обобщенных форм компетенций в процессе обучения невозможно» [1].

Управление процессом формирования образовательных результатов требует непрерывной диагностики и контроля с последующей коррекцией учебной деятельности. Действующая в вузах система оценивания не предполагает управление образовательным процессом ради достижения конечных результатов. Сформированность или несформированность компетенций определяется «на этапе промежуточной аттестации (по итогам завершения освоения отдельной дисциплины) и на Государственной итоговой аттестации (ГИА)» [1]. И промежуточная аттестация, и ГИА только констатируют уровень сформированности системы компетенций. После констатирующего оценивания невозможно корректировать достигнутые образовательные результаты. Так что преподаватель не может провести какую-либо коррекцию. Достижение образовательных результатов, сформулированных в обобщенной форме, вызывает у преподавателей вузов определенные затруднения [2]. Преподаватель вуза в реалии не управляет процессом формирования компетенций ФГОС ВО. Именно поэтому есть вопросы и к качеству оценочных материалов. Данные проблемы указывают на то, что преподаватели не всегда могут установить логическую связь между целью обучения, достигаемыми компетенциями и инструментом их измерения. Об этом пишет также группа ученых под руководством И.Ю. Тархановой и др. [3; 4] «Анализ фонда оценочных средств к различным дисциплинам показывает, что измерительные материалы оценивают знания учебного содержания и не содержат заданий», которые позволили бы измерить уровень достижения соответствующих компетенций [1]. Данный факт косвенно указывает на проблемы с применением технологии оценивания как инструмента управления качеством образования. Затруднения возникают на этапе формирования компетенций и оценки уровня их достижения не только на ГИА, но и в текущем оценивании, и на этапе промежуточной аттестации [4]. «Решением данной проблемы» является создание механизма, с помощью которого можно «диагностировать и отслеживать процесс формирования компетенций как в ходе освоения каждой дисциплины, так и всей профессиональной образовательной программы» [1]. Это обстоятельство нацеливает нас на поиск решения, которое обеспечит трансформацию компетенций в измеряемые формы, сохраняя полное их содержательное и смысловое значение. Считаем, только такой подход позволит управлять процессом формирования компетенций на основе системного измерения и оценки.

Эффективное оценивание возможно только при четком понимании планируемого результата обучения. Компетенции в формулировке итогового результата трудно достижимы (если не сказать недостижимы) на каждом отдельном занятии. Для этого требуется их (компетенций) разбиение на составляющие элементы, т. е. операционализация и формирование описания уровней достижения. В этом случае правильно будет говорить об оценке сформированности элементов, составляющих компетенцию» [1]. Технология операционализации компетенций и создания дескрипторной карты подробно описана и представлена в материалах VII Международной конференции «Традиции и инновации в педагогическом образовании», проходившей в г. Екатеринбург [1]. В данной статье мы используем технологию декомпозиции компетенций [1] и создания дескрипторной карты для того, чтобы на примере одной из первых базовых профессиональных педагогических компетенций рассмотреть ее управленческий потенциал [5]. В процессе декомпозиции лексических единиц ПК-1 по алгоритму [1] формулируются индикаторы в качестве критериев достижения компетенции ПК-1 и умения, которые одновременно выступают уровневыми дескрипторами к каждому из критериев, как показано в табл.1.

Для того чтобы управлять процессом формирования индикатора ПК-1.1. «Знает структуру, состав и дидактические единицы предметной области (преподаваемого предмета)» необходимы системные действия преподавателя от занятия к занятию согласно следующей последовательности: выделить дидактические единицы предмета; продумать методические приемы по представлению отобранных дидактических единиц; выбрать механизм для обратной связи; целенаправленно обучать студентов осознанно использовать в речи понятия, определения, формулы в предмете/предметной области.

К дидактическим единицам предмета или предметной области относятся основные понятия, формулы, правила, законы и др. Каждая из дидактических единиц является главным содержанием предмета (предметной области). Отбираются они в соответствии с рассматриваемой темой. Они же являются целью конкретного учебного занятия для преподавателя и каждого обучающегося. Эти же дидактические единицы выступают для обучающихся как новое научное знание, новая информация на конкретном учебном занятии в рамках темы. Не стоит ожидать, что у обучающихся знание сформируется после того, как преподаватель озвучил (например, на лекции) новую научную информацию.

За формулировкой «студент *знает* дидактические единицы предмета» стоит не просто озвученная преподавателем информация, а осознанное освоение обучающимся нового знания в предмете. Осознанность в освоении знания достигается через применение различных методических приемов представления новой информации. А также одним из эффективных приемов осмысленного восприятия представляемой научной информации является обратная связь на основе рассмотрения социализирующего аспекта нового знания, когда преподаватель обращает студентов к их личному опыту соприкосновения в той или иной форме к рассматриваемому знанию. На этом этапе происходит своего рода «идентификация» нового знания к личному социальному опыту. Как отмечает А.П. Тряпицына, образование можно «рассматривать как становление субъектного опыта освоения целостной профессиональной деятельности» [6]. Показателем того, что результат учебного занятия достигнут, является осознанность освоения обучающимися нового знания, когда они правильно будут использовать дидактические единицы в предметной речи.

Очевидно, что уровень освоения нового знания о дидактических единицах в предмете или предметной области у обучающихся будет различаться, что связано со множеством факторов. Поэтому важную роль играют уровневые дескрипторы, которые дают описание того, как освоен учебный материал каждым из обучающихся. На основе уровневых дескрипторов можно оценить уровень образовательных достижений каждого обучающегося: высокий уровень (приравнивается к отметке «отлично»); уровень выше базового (приравнивается к отметке

Таблица 1

Дескрипторная карта к компетенции ПК-1

ПК-1	Индикаторы/ Критерии (с опорой на Ядро ВПО)	Дескрипторы			
		высокий уровень	выше базового уровня	базовый уровень	ниже базового уровня
1	2	3	4	5	6
Способен осваивать и использовать теоретические знания и практические умения и навыки в предметной области при решении профессиональных задач	ПК-1.1 Знает структуру, состав и дидактические единицы предметной области (преподаваемого предмета)	– осознанно использует в речи понятия, определения, формулы в предмете/предметной области; – использует знания разных дисциплин, научных областей или личного опыта для анализа информации	Допускает неточности по одному из приведенных показателей: – осознанно использует в речи понятия, определения, формулы в предмете/предметной области; – использует знания разных дисциплин, научных областей или личного опыта для анализа информации	– осознанно использует в речи некоторые основные понятия, определения, формулы предмета/предметной области; – использует знания из личного опыта для анализа информации	– нет осознанности в использовании в речи основных понятий, определений, формул в предмете/предметной области; – не может использовать знания разных дисциплин, научных областей или личного опыта для анализа информации
	ПК-1.2 Умеет осуществлять отбор учебного содержания для его реализации в различных формах обучения в соответствии с требованиями ФГОС ОО	– осуществляет правильный отбор основного содержания в предмете/ предметной области, в том числе в разных источниках; – использует теоретические знания в предмете/предметной области как обоснование в доказательной речи	Допускает неточности по одному из приведенных действий: – осуществляет правильный отбор основного содержания в предмете/ предметной области, в том числе в разных источниках; – использует теоретические знания в предмете/предметной области как обоснование в доказательной речи	– допускает неточности при осуществлении отбора основного содержания в предмете/ предметной области; – допускает ошибки при использовании теоретических знаний в предмете/предметной области как обоснование в доказательной речи	– не может осуществлять правильный отбор основного содержания в предмете/ предметной области; – не может использовать теоретические знания в предмете/ предметной области как обоснование в доказательной речи
	ПК-1.3 Демонстрирует умение разрабатывать различные формы учебных занятий, применять методы, приемы и технологии обучения, в том числе информационные	– владеет навыками по применению теоретического знания при решении учебно-практических задач в предмете/ предметной области; – распознает педагогическую задачу, возникающую в процессе учебной деятельности; – формулирует необходимые действия, опираясь на теоретические знания в предмете/ предметной области; – действует в соответствии с принятым решением	Допускает неточности не более чем по двум из приведенных действий: – владеет навыками по применению теоретического знания при решении учебно-практических задач в предмете/предметной области; – распознает педагогическую задачу, возникающую в процессе учебной деятельности; – формулирует необходимые действия, опираясь на теоретические знания в предмете/предметной области; – действует в соответствии с принятым решением	– умеет применять теоретические знания при решении учебно-практических задач в предмете/предметной области по образцу; – распознает педагогическую задачу, возникающую в процессе учебной деятельности; – затрудняется формулировать необходимые действия, опираясь на теоретические знания в предмете/предметной области; – действует интуитивно	– не владеет умениями и навыками по применению теоретического знания при решении учебно-практических задач в предмете/предметной области; – не может оценивать достоверность и достаточность информации для решения учебно-практической задачи; – не распознает педагогическую задачу, возникающую в процессе учебной деятельности; – не может формулировать необходимые действия для решения педагогической задачи в предмете/предметной области; – не может действовать

«хорошо»); базовый уровень (приравнивается к отметке «удовлетворительно»); уровень ниже базового (приравнивается к отметке «неудовлетворительно»).

Теоретический обзор научного материала показал актуальность проблемы формирования компетенций у обучающихся вузов. Алгоритм «разбиения» компетенции на составляющие ее индикаторы, которые одновременно выступают критериями достижения компетенции, и умения, которые являются дескрипторами выполнения критерия, позволяет преподавателю выделить отдельные умения, которые можно формировать в течение учебного занятия. Операционализация компетенций на индикаторы и умения-дескрипторы позволяет формулировать в рамках отдельной темы достижимую цель для каждого учебного занятия, определять методические подходы к построению образовательного процесса, диагностировать уровень образовательных достижений. Формируемые умения выполнять действия с дидактическим содержанием предмета позволяют преподавателю проектировать оценочные средства на деятельностной основе. Соответственно, создается инструментарий для диагностики и мониторинга процесса формирования компетенций, который на основе измерения позволяет установить степени достижения соответствующих индикаторов компетенции.

Руководствуясь дескрипторной картой, преподавателю будет несложно формулировать целеполагание учебного занятия, подобрать или составить задания, подготовить оценочные средства, которые позволят оценить уровень достижения каждым студентом индикаторов компетенции в рамках текущего оценивания и промежуточной или итоговой аттестаций.

Представленная в статье разработка может именоваться технологией благодаря четкости концепции «от планируемого результата – к реальному уровню его достижения» [7]. Системное управление образовательным процессом обеспечивает достижение образовательных результатов, в определенной степени соответствующих эталону результатов (компетенциям ФГОС ВО и трудовым действиям профессиональных стандартов). Данная технология является эффективным инструментом управления процессом формирования образовательных результатов в ходе освоения содержания рабочих программ дисциплин ОПОП и позволяет осуществлять мониторинг в ходе текущего оценивания и констатирующего оценивания на этапе промежуточной аттестации (по итогам завершения освоения дисциплины), а также в процессе государственной итоговой аттестации (ГИА). Управление качеством формирования компетенций на основе технологии операционализации компетенций поможет обеспечить переход от «знаниевой» парадигмы обучения к деятельностной.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердили научную новизну. Работа может представлять интерес для педагогов как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список

1. Эльмурзаева Р.А. Технология операционализации компетенций в системе высшего педагогического образования. *Традиции и инновации в педагогическом образовании:* сборник научных трудов VII Международной конференции. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023; Выпуск 7: 434–440
2. Коняхина И.В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект). *Глобус: психология и педагогика*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-vysshem-professionalnom-obrazovanii-teoreticheskiy-aspekt-1/viewer
3. Тарханова И.Ю. *Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета*: коллективная монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018.

4. Ким И.И. Формирование базовых составляющих профессиональной компетентности преподавателя вуза. *Власть книги: библиотека, издательство, вуз*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-bazovyh-sostavlyayuschih-professionalnoy-kompetentnosti-prepodavatelya-v-ramkah-fgos/viewer
5. Звездова А.Б., Орешкин В.Г. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании. Available at: zvezdova_oreshkin.pdf (miep.edu.ru)
6. Тряпицына А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов-будущих учителей к решению задач модернизации общего образования. *Вестник Герценовского университета*. 2013; № 1: 51.
7. Акмалов А.Ю. Генезис определения «Образовательная технология» в контексте современного российского образования. *Известия АлтГУ*. 2015; № 3 (87). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-opredeleniya-obrazovatelnaya-tehnologiya-v-kontekste-sovremennogo-rossiyskogo-obrazovaniya
8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – Новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*. 2009; № 2: 7–14. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya

References

1. `El'murzaeva R.A. Tehnologiya operacionalizacii kompetencij v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. *Tradicii i innovacii v pedagogicheskom obrazovanii:* sbornik nauchnyh trudov VII Mezhdunarodnoj konferencii. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2023; Vypusk 7: 434-440
2. Konyahina I.V. Kompetentnostnyj podhod v vysshem professional'nom obrazovanii (teoreticheskij aspekt). *Globus: psihologiya i pedagogika*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-vysshem-professionalnom-obrazovanii-teoreticheskiy-aspekt-1/viewer
3. Tarhanova I.Yu. *Izmerenie i ocenka sformirovannosti universal'nyh kompetencij obuchayuschihsya pri osvoenii obrazovatel'nyh programm bakalavriata, magistratury, specialiteta*: kollektivnaya monografiya. Yaroslavl': RIO YaGPU, 2018.
4. Kim I.I. Formirovanie bazovyh sostavlyayuschih professional'noj kompetentnosti prepodavatelya vuza. *Vlast' knigi: biblioteka, izdatel'stvo, vuz*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-bazovyh-sostavlyayuschih-professionalnoy-kompetentnosti-prepodavatelya-v-ramkah-fgos/viewer
5. Zvezdova A.B., Oreshkin V.G. Kompetentnostnyj podhod v vysshem professional'nom obrazovanii. Available at: zvezdova_oreshkin.pdf (miep.edu.ru)
6. Tryapicyna A.P. Soderzhanie professional'noj podgotovki studentov-buduschih uchitelej k resheniyu zadach modernizacii obschego obrazovaniya. *Vestnik Gercenovskogo universiteta*. 2013; № 1: 51.
7. Akmalov A.Yu. Genezis opredeleniya «Obrazovatel'naya tehnologiya» v kontekste sovremennogo rossijskogo obrazovaniya. *Izvestiya AltGU*. 2015; № 3 (87). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-opredeleniya-obrazovatelnaya-tehnologiya-v-kontekste-sovremennogo-rossiyskogo-obrazovaniya
8. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – Novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya. *`Eksperiment i innovacii v shkole*. 2009; № 2: 7-14. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya

Статья поступила в редакцию 16.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-242-245

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

AXIOLOGICAL STRATEGY FOR FORMING ECONOMIC CULTURE OF STUDENTS OF MARITIME UNIVERSITIES. In the modern historical era, characterized by the multifactorial interdependence and interconnectedness of all states in various spheres of human activity, driven by the ideas and technologies of digitalization. Maritime transport systems, which play a key role in international trade and logistics, have become increasingly important for training highly qualified specialists possessing not only valuable professional competencies but also a developed economic culture. Therefore, the development of an axiological strategy for fostering the economic culture of students at maritime universities is particularly important in addressing the challenges that hinder the integration of value orientations into the educational process and upbringing. The objective of this study is to develop and test an axiological strategy aimed at fostering the economic culture of students at maritime universities, which entails the incorporation of value orientations and sustainable economic attitudes into the educational process. The author defines the role of axiological aspects in the process of economic culture formation, identifies the characteristics of the economic culture of maritime industry specialists, and highlights the key value orientations necessary for their professional activities. The article presents the methodological basis of the axiological strategy, including principles, methods, and forms of implementation, along with an assessment of its effectiveness at a maritime university. Finally, prospects for the further development of the axiological approach in shaping the economic culture of maritime students are outlined.

Key words: **pedagogical strategy, students of maritime universities, economic culture, professional values, axiological approach**

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

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ МОРСКИХ ВУЗОВ

В современную историческую эпоху, характеризующуюся многофакторной взаимозависимостью и взаимосвязанностью всех государств в различных сферах человеческой деятельности, обусловленной идеями и технологиями цифровизации, морские транспортные системы играют ключевую роль в международной торговле и логистике, в связи с чем актуализируется проблема подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих не только ценностными профессиональными компетенциями, но и развитой экономической культурой. По этой причине разработка аксиологической стратегии формирования экономической культуры обучающихся морских вузов приобретает особую значимость в решении проблем, затрудняющих интеграцию ценностных ориентиров в учебный процесс и воспитание. Основной задачей исследования является разработка и апробация аксиологической стратегии, направленной на формирование экономической культуры обучающихся морских вузов. В статье автором определена роль аксиологических аспектов процесса формирования экономической культуры, выявлены особенности экономической культуры специалистов морской отрасли и отмечены ключевые ценностные ориентиры, необходимые для их профессиональной деятельности. Представлена методологическая основа аксиологической стратегии, включая принципы, методы и формы реализации, а также оценка ее эффективности в морском вузе. В заключение намечены перспективы дальнейшего развития аксиологического подхода в формировании экономической культуры обучающихся-мореходов.

Ключевые слова: **педагогическая стратегия, обучающиеся морских вузов, экономическая культура, профессиональные ценности, аксиологический подход**

Актуальность исследования аксиологической стратегии формирования экономической культуры обучающихся морских вузов обусловлена необходимостью разработки и внедрения механизмов, направленных на формирование ценностных ориентаций, которые способствовали бы успешному профессиональному развитию и адаптации к профессиональной деятельности в условиях рыночной экономики. Данное утверждение подкрепляется Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2024 года № 309, который определяет национальные цели развития Российской Федерации до 2030 года и на долгосрочную перспективу до 2036 года [1]. В частности, в нем отмечается, что устойчивое и динамичное экономическое развитие нашей страны возможно только при условии, что граждане, обеспечивающие его, обладают высоким уровнем экономической культуры. Морские вузы, являясь ключевыми образовательными учреждениями, готовящими кадры для морской отрасли, бесспорно, играют важную роль в формировании экономической культуры своих выпускников. Однако аксиологические аспекты этого процесса требуют более глубокого изучения и методологического обоснования.

Целью исследования является разработка и апробация аксиологической стратегии, направленной на формирование экономической культуры обучающихся морских вузов, которая предполагает включение ценностных ориентиров и устойчивых экономических установок в образовательный процесс.

Задачи исследования:

(а) проанализировать теоретические подходы к формированию экономической культуры и выявить роль аксиологических аспектов в этом процессе;

(б) исследовать особенности экономической культуры специалистов морской отрасли и определить ключевые ценностные ориентиры, необходимые для их профессиональной деятельности;

(в) разработать методологическую основу аксиологической стратегии, включающую принципы, методы и формы реализации;

(г) определить перспективы дальнейшего развития аксиологического подхода в формировании экономической культуры обучающихся морских специальностей.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты обогащают педагогическую науку инновационной методологической базой для формирования экономической культуры обучающихся морских вузов, основанной на аксиологическом подходе к профессиональной деятельности.

Практическая значимость состоит в том, что морские учебные заведения могут повысить качество подготовки специалистов с развитой экономической культурой и стабильными профессиональными ценностными установками путем внедрения разработанной аксиологической стратегии в образовательный процесс.

Новизна исследования заключается в предложенной инновационной форме интеграции аксиологического подхода в процесс формирования экономической культуры обучающихся морских вузов посредством представленной инновационной методологической базы, включающей принципы, методы и формы реализации разработанной аксиологической стратегии, которая обеспечивает эффективное внедрение ценностных ориентиров в учебный процесс и воспитание у обучающихся необходимых профессиональных экономических компетенций.

Методы исследования: анализ и обзор научных публикаций, педагогический эксперимент и анализ его результатов.

Стратегия в педагогической науке призвана задавать конкретные ориентиры: цели, задачи, принципы, содержание работы субъектов и объектов образования в контексте определенно установленного направления, специфику отбора методов, форм и условий деятельности, а также методы и технологии достижения педагогических тактических целей. Анализ различных научных источников показал, что одни ученые (А.С. Мельничук [2], Е.Н. Заборова [3], М.В. Озерова [3] и др.) рассматривают педагогическую стратегию как целенаправленную деятельность по разрешению конкретно поставленной проблемы, в то время как другие ученые (И.А. Зимняя [4], Г.В. Градосельская [5], Ш. Фэн [6], Л.С. Потапова [7] и др.) представляют её как процесс целесообразных действий, направленных на достижение заблаговременно обозначенного результата. Здесь будем придерживаться мнения Ш. Фэна [6], рассматривая педагогическую стратегию как тщательно продуманную компетентностную иерархию совокупности методологических основ для педагогических действий, направленных на разрешение обозначенной педагогической проблемы. А именно: в процессе исследования было замечено, что в образовательных программах морских вузов отсутствует аксиологический подход к формированию экономической культуры обучающихся, что мешает внедрению ценностных элементов в учебный процесс и препятствует развитию у обучающихся необходимых экономических навыков, важных в профессии морского транспортника.

В основе любой педагогической стратегии, как утверждает А.С. Мельничук [2], лежат *базовые характеристики*. В случае аксиологической стратегии формирования экономической культуры обучающихся морских вузов такими характеристиками являются:

– субъект, реализующий стратегию – образовательный процесс в морских вузах;

– объект стратегии – обучающиеся морских вузов и специалисты морской отрасли;

– предмет стратегии – процесс формирования экономической культуры средствами аксиологического подхода;

– содержание стратегической деятельности – программы психологического сопровождения, комплекс педагогических мероприятий, организационно-управленческие инициативы и программы и пр.;

– цель стратегии – подготовка высококвалифицированного специалиста морской транспортной отрасли.

Несомненно, что аксиологическая стратегия экономической культуры играет важную роль в формировании как текущего современного состояния морской отрасли, так и ее перспективных направлений, что обусловливается соблюдением:

– *принципов аксиологического подхода*, таких как:

(1) равнозначность традиций и творческого начала, что предполагает интеграцию исторического наследия и инновационных решений в рамках единой гуманистической системы ценностей и пр.;

(2) равенства каждого члена общества, независимо от их социального статуса и культурных особенностей;

(3) равноправия философских воззрений в контексте общей системы ценностей, что способствует формированию толерантного и инклюзивного пространства для коммуницирования и пр.;

– *принципов экономической компетентности*, таких как:

(1) право каждой личности на экономическую самодеятельность (самореализацию, самосознание), что обусловливает равную экономическую активность в социуме [8];

(2) экономический детерминизм, что отражает влияние экономических факторов на социальное поведение человека;

(3) прогностичность в деятельности как результат рефлексии [9] и пр.

Методология педагогических действий, определяющих аксиологическую стратегию формирования экономической культуры обучающихся морских вузов, включает ряд понятий педагогики, требующих уточнения, дополнения и расширения.

Исследуя аксиологический аспект экономической культуры выпускников морских вузов, во время проведения педагогического эксперимента в Государственном морском университете имени адмирала Ф.Ф. Ушакова и в процессе анализа его результатов было выявлено, что аксиологическая стратегия формирования экологической культуры моряков-транспортников предполагает упорядоченность совокупности социально-этических и профессиональных ценностей.

Социально-этические ценности регулируют экономическое поведение специалистов морского транспорта и включают в себя:

(1) межпредметную связь экономики и культуры в контексте морской сферы деятельности;

(2) обучение, ориентированное на общечеловеческие ценности и экономические ценностные категории;

(3) воспитание, ориентированное на систему экономических ценностей, соответствующую потребностям и интересам личности, морской отрасли, государства.

Личностные ценностные ориентиры обучающихся морских вузов формируются под воздействием различных воздействий и условий, включая профессиональное обучение, социальные нормы, культурные традиции и экономические условия. В частности, экономическая культура моряка-транспортника включает

Таблица 1

Ценностные ориентиры профессиональных ценностей, характерные для морской отрасли

№	*Ценностные ориентиры и установки*	*Содержание*
-1-	*-2-*	*-3-*
1.	Ориентация на безопасность и надежность	Поскольку деятельность морских транспортников связана с эксплуатацией сложной техники и зачастую работой в экстремальных непредсказуемых условиях, то именно безопасность и надежность становятся приоритетными ценностями. Специалисты морского транспорта должны обладать высокой степенью ответственности, профессионализма и готовности к принятию конструктивных решений
2.	Инновационность и технологическое развитие	Морская транспортная отрасль характерна постоянным внедрением информационных, технологических, цифровых и пр. инноваций, что требует от специалистов готовности к непрерывному освоению передовых методов и инструментов, а также адаптации к быстро меняющимся требованиям рынка и технологическим трендам
3.	Экологическая ответственность	В условиях постоянно растущего беспокойства по поводу загрязнения акватории и окружающей среды, изменения климатических условий при решении профессиональных задач специалисты морской отрасли должны учитывать экологические аспекты своей деятельности: соблюдение экологических норм и стандартов; разработку и внедрение экологически безопасных технологий и пр.
4.	Экономическая ответственность	Экономическая ответственность включает в себя соблюдение договорных обязательств, эффективное использование ресурсов, минимизацию затрат и обеспечение безопасности на борту судна
5.	Коммуникабельность	В морской отрасли выполнение каждой задачи требует слаженной работы команды, которая зачастую состоит из специалистов различных профилей, разных возрастов, из разных стран. Именно поэтому умение эффективно взаимодействовать, обмениваться мнением, информацией и координировать свои действия является важным для достижения поставленных целей и решения обнаруженных проблем
6.	Профессиональная переподготовка	Чтобы оставаться конкурентоспособным на рынке руда и эффективно решать профессиональные задачи, стоящие перед морской отраслью, специалисты-транспортники должны самостоятельно постоянно совершенствовать свои знания, умения и навыки, стремиться быть высоко компетентными специалистами

в себя такие личностные аспекты, как глубина понимания рыночных механизмов, степень умения принимать рациональные экономические решения, уровень ответственности за соблюдение норм и правил, а также готовность к профессиональному саморазвитию. То есть будущие морские специалисты должны обладать специфическими ценностными ориентирами, обусловленными особенностями их профессиональной деятельности. К таким ориентирам можно отнести стремление к обеспечению безопасности и надежности транспортных операций, соблюдение экологических стандартов и норм, а также готовность к работе в условиях экономической неопределенности и экстремальных ситуаций на воде.

Среди ключевых ценностных ориентиров наряду с личностными и социальными ценностями выделена группа профессиональных ценностей (табл. 1), характерных для специалистов морской отрасли: ориентация на безопасность и надежность, инновационность и технологическое развитие, экономическая и экологическая ответственность, коммуникабельность и самообразование.

Из табл. 1 видно, что профессиональные ценности морского транспортника регулируют не только установку поведенческих паттернов, но и формируют профессиональную идентичность при выполнении специфических задач.

Содержание аксиологической стратегии формирования экономической культуры обучающихся морских вузов, являющейся ключевым инструментом образовательного процесса, включает в себя разработку и внедрение Программы ценностно-ориентированного подхода к моделированию профессиональной деятельности. Под понятием «ценностно-ориентированный подход к профессиональной деятельности морского специалиста» в контексте экономической культуры предлагаем понимать методологический комплекс мероприятий, вбирающий в себя социально-этические, профессиональные и личностные ценности в процессе принятия решений и выполнения профессиональных обязанностей (табл. 2).

Содержание Программы ценностно-ориентированного подхода, как показали результаты проведенного педагогического эксперимента, подразумевает планирование мероприятий, обучающих не только соблюдению нормативных и технических предписаний, но и учету морально-этических принципов, позволяющих ориентироваться на норму-образец портрета моряка-транспортника с высоким уровнем экономической культуры (табл. 3).

Результаты эмпирического исследования уровня сформированности аксиологических ценностей респондентов Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова (табл. 4) показали, что стремление обучающихся в своем саморазвитии достичь ключевых характеристик нормы-образца портрета моряка-транспортника способствует формированию высокого уровня профессиональной ответственности и экономической компетентности.

Внедрение Программы ценностно-ориентированного подхода профессиональной деятельности в рамках аксиологической стратегии формирования экономической культуры обучающихся морских вузов не только обеспечит безопасность и активность морских операций, но и будет способствовать устойчивому развитию морской отрасли.

В заключение отметим, что каждая педагогическая стратегия формирования личностно-профессионального качества представляет собой комплексный подход, направленный на развитие и интеграцию определенно-конкретных качеств в структуру личности индивида. Процесс внедрения педагогической стра-

Таблица 2

Ключевые элементы Программы ценностно-ориентированного подхода к моделированию профессиональной деятельности в рамках аксиологической стратегии

№	*Ключевые элементы*	*Содержание*	*Методы и формы*
-1-	*-2-*	*-3-*	*-4-*
1.	Теоретико-методологический аспект	Разработка концептуальной модели, основанной на принципах аксиологической стратегии и теории профессиональной деятельности	Рабочие программы, образовательные интернет-платформы, карты-образцы морского специалиста, тесты и пр.
2.	Педагогический аспект	Разработка и внедрение образовательных программ, направленных на формирование ценностных ориентаций, профессиональных компетенций	Лекции, дискуссии, дискурсы, круглые столы, пресс-релизы, брифинги, выставки, встречи с профессионалами, семинары, экскурсии и пр.
3.	Практический аспект	Организация практических занятий и стажировок на морских судах	Конференции, форумы, ролевые игры, международные проекты, программы по обмену опытом и пр.
4.	Оценочный аспект	Разработка системы оценки и контроля качества подготовки специалистов, основанной на критериях	Портфолио, проект, кейс-стади и пр.

Таблица 3

Норма-образец портрета моряка-транспортника с высоким уровнем экономической культуры в рамках аксиологической стратеги

№	Характеристики	Показатели
-1-	-2-	-3-
1.	Ценностные ориентиры и установки	Осознает важность экономической ответственности, придерживается принципов устойчивого развития морской отрасли. Осознает важность рационального использования морских ресурсов
2.	Профессиональные убеждения	Воспринимает экономическую эффективность как фактор успешной деятельности, неотъемлемую часть своей профессиональной деятельности, придерживается принципов честности и прозрачности
3.	Этические нормы и стандарты	Соблюдает экономические нормы и стандарты финансовой и деловой этики, проявляет инициативу в решении профессиональных экономических задач морской отрасли, избегает и противоборствует коррупционным и мошенническим практикам
4.	Мотивация и рефлексия	Стремится к самостоятельному непрерывному повышению экономической грамотности, исходя из общепринятых и профессиональных ценностных установок
5.	Поведение и профессиональная деятельность	Эффективно планирует и контролирует расходы, ищет пути оптимизации процессов, минимизирует издержки без ущерба для качества
6.	Образ мышления	Осознает свою ответственность, воспринимая выбранную профессиональную деятельность как часть мировой и государственной экономической системы

Таблица 4

Уровень сформированности аксиологических ценностей респондентов Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова

Ценности	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	Начало эксперимента		Окончание эксперимента	
	%	%	%	%
Социально-этические	64	62	85	67
Личностные	58	53	89	58
Профессиональные	64	58	97	61

тегии включает в себя ряд методологических и педагогических направлений, которые ориентированы на достижение устойчивого и осознанного проявления этих качеств в повседневной и профессиональной деятельности.

Аксиологическая стратегия формирования экономической культуры обучающихся морских вузов, в свою очередь, является также философско-методологическим аспектом, фокусирующимся на исследовании и внедрении в образовательный процесс ценностных оснований, установок, принципов, требований и пр. Рассматриваемая в исследовании аксиологическая стратегия предполагает систематизацию и иерархизацию ценностей (социально-этических, профессиональных и личностных), которые выступают в качестве ориентиров для формирования мировоззрения и поведенческих установок обучающихся морских вузов, способствует формированию надежной системы ценностных ориентаций, что является важным фактором как личностного, так и профессионального развития. Результаты апробации аксиологической стратегии формирования экономической культуры обучающихся в Государственном морском университете имени адмирала Ф.Ф. Ушакова демонстрируют высокую эффективность, о чем свидетельствует повышение показателей экономической грамотности (с 57% в начале педагогического эксперимента до 86% в конце) и профессиональных компетенций (с 64% в начале педагогического эксперимента до 97% в конце). Реализация Программы ценностно-ориентированного подхода профессиональной деятельности в рамках аксиологической стратегии формирования экономической культуры обучающихся морских вузов способствует формированию стабильных ценностных поведенческих установок и экономических компетенций у выпускников, тем самым обеспечивая поддержание высоких стандартов безопасности труда в морской среде и минимизируя негативное воздействие на окружающую среду в целом.

Таким образом, цель и задачи наших исследований решены, обоснована научная новизна работы. Полученные результаты могут быть использованы для дальнейшего развития теории и практики экономического образования в контексте подготовки специалистов для морской отрасли.

Библиографический список

1. *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 года № 309. Available at: https://eir.dvinaland.ru/media/regulatory_documents/309_07052024.pdf
2. Мельничук А.С. Понятие «стратегия» в исследованиях образования: контексты и варианты использования. Теория и методология. *Акмеология*. 2017; № 2: 41–47.
3. Заборова Е.Н., Озерова М.В. Образовательные стратегии: подходы к определению понятия и традиции исследования. *Известия Уральского федерального университета*. Серия 1: Проблемы образования, науки, культуры. 2013; № 3 (116): 105–111
4. Зимняя И.А. Психолого-педагогическая характеристика стратегиального подхода и общей стратегии воспитания. *Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы.* Москва: Агентство «Издательский сервис», 2004. 465–474.
5. Градосельская Г.В. Образовательно-экономические стратегии населения. *Вестник РУДН.* Серия: Социология. 2003; № 4-5: 236–257.
6. Фэн Ш. Понятие «педагогическая стратегия» в сфере образования России и Китая. *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2021; № 1 (56): 90–98.
7. Потапова Л.С. Педагогические стратегии: принципы, формы, аспекты внедрения. *Войска национальной гвардии Российской Федерации:* сборник трудов межвузовской научно-практической конференции. Саратов: СВКИ войск национальной гвардии, 2011: 295–300.
8. Шувалова Н.В. *Рациональные основания образовательных стратегий*. Диссертация … кандидата философских наук. Саратов, 2005.
9. Овакимян Е.Е. *Развитие экономической компетентности студентов вуза.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Челябинск, 2010.

References

1. *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 goda № 309. Available at: https://eir.dvinaland.ru/media/regulatory_documents/309_07052024.pdf
2. Mel'nichuk A.S. Ponyatie «strategiya» v issledovaniyah obrazovaniya: konteksty i varianty ispol'zovaniya. Teoriya i metodologiya. *Akmeologiya*. 2017; № 2: 41-47.
3. Zaborova E.N., Ozerova M.V. Obrazovatel'nye strategii: podhody k opredeleniyu ponyatiya i tradicii issledovaniya. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta*. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki, kul'tury. 2013; № 3 (116): 105-111
4. Zimnyaya I.A. Psihologo-pedagogicheskaya harakteristika strategial'nogo podhoda i obschej strategii vospitaniya. *Strategiya vospitaniya v obrazovatel'noj sisteme Rossii: podhody i problemy.* Moskva: Agentstvo «Izdatel'skij servis», 2004. 465-474.
5. Gradosel'skaya G.V. Obrazovatel'no-`ekonomicheskie strategii naseleniya. *Vestnik RUDN.* Seriya: Sociologiya. 2003; № 4-5: 236-257.
6. F`en Sh. Ponyatie «pedagogicheskaya strategiya» v sfere obrazovaniya Rossii i Kitaya. *Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*. 2021; № 1 (56): 90-98.
7. Potapova L.S. Pedagogicheskie strategii: principy, formy, aspekty vnedreniya. *Vojska nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii:* sbornik trudov mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Saratov: SVKI vojsk nacional'noj gvardii, 2011: 295-300.
8. Shuvalova N.V. *Racional'nye osnovaniya obrazovatel'nyh strategij*. Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Saratov, 2005.
9. Ovakimyan E.E. *Razvitie `ekonomicheskoj kompetentnosti studentov vuza.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Chelyabinsk, 2010.

Статья поступила в редакцию 28.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-245-250

***Tenisheva V.F.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Foreign Languages, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: vic-ver@mail.ru; SPIN-code 4900-7410*
***Kuznetsova Yu.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: julx@bk.ru; SPIN-code 6207-0168*
***Avanesova T.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Foreign Languages, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: avanesova1@mail.ru; SPIN-code 5798-0684*

SITUATIONAL TASK IN THE CONTEXT OF VIRTUAL REALITY AS A MEANS OF MARINE SPECIALIST'S PROFESSIONAL TRAINING. The use of situational tasks in the context of virtual reality is an important tool for the professional training of maritime specialists. The purpose of the study is to determine the methodology for designing test typical labor tasks – virtual reality tasks for working with the help of computer educational systems. Special attention is paid to the creation of test tasks with audio/video support: selection of the correct / least suitable answer, typing the answer using the keyboard, determining the algorithm of action, translation, filling in the blanks, adding information, and the original version of the answer. The inclusion of open-ended and closed-ended test questions in a situational task helps to determine the level of professional training using a foreign language component of activity. The situational task map, which includes various pedagogical tests, is based on an extensive structure of correct and incorrect answers, with the possibility of referring to a hint or standard in order to successfully complete a professional task that is similar to real-life conditions.

Key words: **foreign language professional competence, professional training, situational task, virtual reality, maritime specialist**

***В.Ф. Тенищева**, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: vic-ver@mail.ru*
***Ю.С. Кузнецова**, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: avanesova1@mail.ru*
***Т.П. Аванесова,** д-р пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: avanesova1@mail.ru*

СИТУАЦИОННАЯ ЗАДАЧА В КОНТЕКСТЕ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МОРСКОГО СПЕЦИАЛИСТА

Использование ситуационных задач в контексте виртуальной реальности является важным средством профессиональной подготовки морского специалиста. Статья посвящена определению методологии проектирования тестовых типовых задач труда / задач виртуальной реальности для работы с помощью компьютерных образовательных систем. Особое внимание уделяется созданию тестовых заданий с аудио-, видеосопровождением: выбор правильного/наименее подходящего ответа, набор ответа с помощью клавиатуры, определение алгоритма действия, перевод, заполнение пропусков, дополнение

информации, оригинальная версия ответа. Включение тестовых заданий открытой/закрытой формы в ситуационную задачу способствует определению уровня профессиональной подготовки с использованием иноязычной составляющей деятельности. В основе карты ситуационной задачи, в которую входят различные педагогические тесты, лежит разветвленная структура правильных и предполагаемых неправильных ответов с возможностью обратиться к подсказке-эталону, чтобы успешно выполнить профессиональную задачу, приближенную к реальным условиям.

Ключевые слова: **иноязычная профессиональная компетенция, профессиональная подготовка, ситуационная задача, виртуальная реальность, морской специалист**

Актуальность проблемы использования ситуационной задачи как средства профессиональной подготовки специалиста обусловлена, с одной стороны, наличием ряда компьютерных программ, нацеленных на запоминание оперативных единиц информации, необходимых для использования в коммуникативной устной и письменной деятельности, таких как знаки, символы, сигналы, объекты, иноязычные термины, грамматические конструкции, компоненты корпусной лингвистики и др., а с другой стороны, сложностью подбора программы для использования этих единиц в ситуациях имитируемой профессиональной деятельности. Средством разрешения этого противоречия может служить ситуационная задача, для решения которой требуется не только владение операторскими навыками, но и профессиональным иностранным языком. Ситуационная задача представляет собой фрагмент осваиваемой профессиональной деятельности морского специалиста, для которого характерен уровень проблемности, задаваемый трудностью технологического компонента ситуации и оперативностью решения задач как операторской деятельности, так и задач общения на иностранном языке.

Цель исследования заключается в определении методологии проектирования тестовых типовых задач труда морского специалиста с помощью компьютерных образовательных систем.

Объект исследования: учебный процесс подготовки специалиста морского флота в контексте виртуальной реальности (VR) с использованием компьютерных образовательных систем.

Предмет исследования – компьютерные образовательные системы как средства VR-технологий в учебном процессе подготовки будущего морского специалиста.

Задачи исследования:

– интегрирование VR-технологий в учебный процесс подготовки будущего специалиста морского флота;

– создание условий запоминания языковых информационных единиц посредством компьютерных технологий с целью их использования в процессе решения профессиональных задач;

– определение структуры и специфики ситуационной задачи в контексте виртуальной реальности.

Научная новизна статьи состоит в том, что обоснованы педагогические условия интеграции коммуникативных навыков, навыков социальной адаптации и операторских навыков с помощью технологий виртуальной реальности в рамках ситуационной задачи.

Теоретическая значимость состоит в определении условий формирования сложных межпредметных компетенций в результате отработки терминологической компоненты до уровня профессиональных смыслов, необходимых при принятии единственно правильного решения типовой ситуационной задачи с использованием средств виртуальной реальности.

Практическая значимость состоит в создании тестовых заданий с аудио-, видеосопровождением, использовании ситуационных задач в контексте виртуальной реальности, что способствует повышению уровня подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности.

Эффективная коммуникация является краеугольным камнем успешной работы в морской индустрии, где иностранный язык выступает средством регуляции технологических процессов. Требования, предъявляемые к профессиональной деятельности моряков, рост цифровизации и автоматизации в морской сфере обусловливает актуальность совершенствования технических навыков морского специалиста и необходимость совершенствования морского образования. Однако нетехнические навыки, включая командную работу, лидерство и коммуникацию, не менее важны, поэтому необходимо совместное развитие так называемых soft skills (гибких навыков) и коммуникативных навыков в контексте профессиональных. Под soft skills понимаются умения, которые помогают специалисту выстраивать продуктивные отношения с коллегами, быть эмоционально стабильными и стрессоустойчивыми, оперативно анализировать новую информацию, что имеет решающее значение для создания совместной и эффективной рабочей среды на борту судна в процессе решения производственных задач. Формированию технических навыков посвящен ряд исследований в профессиональной педагогике, тогда как вопросы их интеграции с коммуникативными и социальными навыками недостаточно изучены. В многоязычных многокультурных экипажах на борту судна взаимозависимость вышеупомянутых навыков проявляется особенно отчетливо и имеет важнейшее значение, поскольку эффективная коммуникация в профессиональных и бытовых ситуациях снижает недопонимание в экипаже, обеспечивает положительную эмоциональную атмосферу и в результате повышает общую эксплуатационную эффективность.

Одним из условий успешного усвоения профессиональных алгоритмов будущим морским специалистом является проектирование технологических процессов его трудовой деятельности в процессе обучения с учетом коммуникативного иноязычного компонента. Доказано, что возможностями моделирования профессиональных ситуаций обладает виртуальная реальность, что позволяет применять преимущества ее использования в качестве «обучения на практике» и воссоздать сопутствующие профессиональной ситуации условия эмоционального напряжения, т. е. ее психологический контекст [1; 2], что обеспечивает глубокое погружение в имитационную обучающую среду не только для изучения производственных процессов, но и для формирования стрессо- и эмоционально-волевой устойчивости будущего специалиста, улучшения коммуникации и командной работы, повышения самосознания, уверенности и мотивации студентов [2; 3].

Современные компьютерные образовательные системы как средства технологий виртуальной реальности используются в качестве поддержки учебных действий обучающихся [4] и способствуют формированию компетенций на уровне профессиональных смыслов, необходимых при решении типовых задач труда (ТЗТ) в условиях языковой коммуникативной деятельности, уменьшая стрессовые ситуации, которые возникают в случае неполного понимания предмета общения с представителями зарубежных стран касательно выполнения должностных функциональных обязанностей [5].

В качестве цели формирования профессиональной компетенции морского специалиста в ситуациях иноязычного общения целесообразно рассматривать готовность обучающихся к решению в ходе реализации задач типовых служебных функций (табл. 1) [5].

Таблица 1

Служебные функции специалиста Морского флота командного профиля, выполняемые в условиях иноязычного общения

Функции	*Типовые задачи*
Операторская	Передача и прием информации на английском языке, относящейся к безопасности судовождения (включая аварийный радиообмен) и управления судном (включая лоцманскую проводку) при дистантно-контактном, персонально-контактном и опосредованном общении, а также принятие решений на основе этой информации
Организационная	1. Взаимодействие с членами экипажей судов при проводке судна в условиях заграничного плавания, грузовых, швартовых, аварийных, ремонтных и других операций, а также в условиях поликультурной коммуникации в иностранном порту. 2. Установление целесообразных отношений с представителями местных организаций в иностранном порту при погрузке, выгрузке груза, бункеровке, балластировке судна и т. п. в условиях поликультурной коммуникации. 3. Ведение делопроизводства на иностранном языке: подготовка документов для оформления прихода и отхода судна в иностранном порту и т. п. 4. Проектирование и реализация профессиональной и внедренной в нее иноязычной речевой деятельности при групповом решении проблем в условиях поликультурного взаимодействия
Коммерческо-эксплуатационная	1. Разработка и использование документов на иностранном языке, регламентирующих морские перевозки и другие технологические процессы. 2. Заполнение стандартных документов, касающихся эксплуатации судна. 3. Составление по требованию принимающей стороны дополнительной документации по снабжению и организации стоянки судна и т. п.
Юридическая	1. Выполнение в иностранном порту портовых формальностей и формальностей при прохождении международных каналов и проливов и т. п. 2. Оформление на английском языке документов по аварийным (неаварийным) морским происшествиям. 3. Защита имущественных интересов РФ на английском языке
Технико-эксплуатационная	1. Использование технической и инструктивной документации на английском языке и т. п. 2. Корректура штурманских пособий и морских карт по извещениям мореплавателям зарубежных изданий

Анализируя деятельность морского специалиста, следует отметить важность решения типовых задач его труда в рамках ведения переговоров с использованием иноязычной компоненты как в письменной, так и в устной формах.

Деятельность морского специалиста с точки зрения операционально-технологической компоненты включает получение, понимание и передачу информации; анализ сложившейся ситуации, постановку проблемы и определение алгоритма действий для ее решения; выполнение соответствующих операторских действий с последующим анализом их результатов. Из таблицы следует, что успешность выполнения практически всех функций морского специалиста напрямую зависит от высокоразвитых умений и навыков иноязычной речевой деятельности.

Моделирование технологических процессов решения родовых ТЗТ специалиста Морского флота (МФ) в ситуациях иноязычного общения направлено на формирование профессиональной компетенции, которая включает целый ряд компонентов (рис. 1).

Иноязычная компонента профессиональной компетенции морского специалиста в ситуациях иноязычного общения присутствует в материале целого ряда учебных дисциплин (рис. 2).



Рис. 1. Профессиональная компетенция, включающая иноязычную компоненту

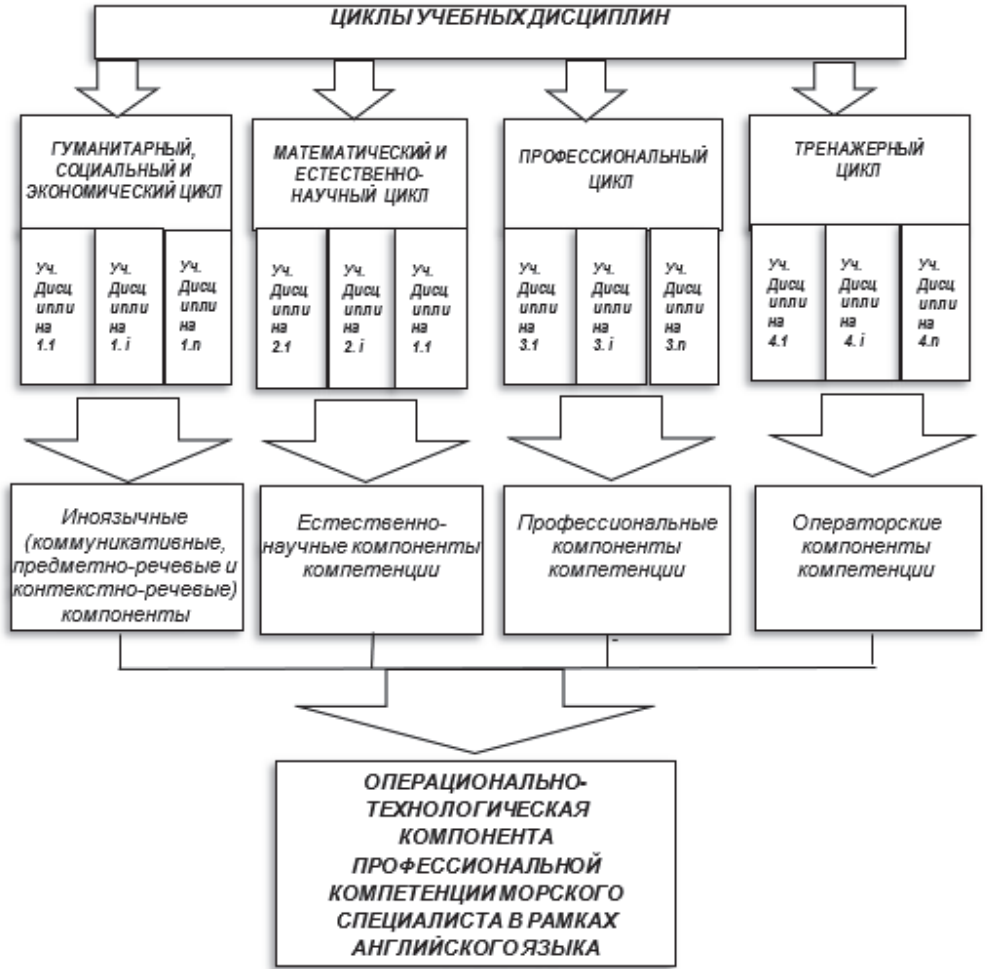


Рис. 2. Циклы дисциплин, связанные с иноязычной речевой деятельностью морского специалиста

Таблица 2

Этапы формирования профессиональной компетенции специалиста МФ в ситуациях иноязычного общения на основе интегративно-контекстной модели обучения

Формы учебной деятельности	*Контекст учебной деятельности*	*Развиваемый уровень профессиональной компетенции*	*Степень владения иностранным языком*	*Родовые задачи профессиональной деятельности, реализуемые в иноязычной среде*
Академическая	Преимущественно социокультурный с элементами предметного	Общие ориентации на развитие способностей обобщения, синтеза и анализа информации; на овладение этнокультурными, социокультурными, гуманистическими и социально-нравственными сторонами общения	“Общий” иностранный язык, обеспечивающий развитие учебной, лингвострановедческой и лингвокоммуникативной компетенции курсанта	Самообразование; реферирование, аннотирование литературы; применение информационно-коммуникационных технологий; реализация поликультурной коммуникации
Академическая с элементами профессиональной (квазипрофессиональной)	Предметно-технологический и социокультурный	Общие ориентации на общенаучные знания и умения, связанные с иноязычным общением, духовно-творческие и социально-психологические качества личности курсанта	Деловой язык, преимущественно обеспечивающий предметно-речевую компетенцию и дальнейшее развитие лингвострановедческой и лингвокоммуникативной компетенций	Обмен сообщениями на иностранном языке на основе типовых процедур профессионально-речевого поведения в условиях поликультурной коммуникации на иностранном языке
Профессиональная (квазипрофессиональная)	Предметно- технологический, социокультурный, психологический	Опыт самостоятельной разработки процедур профессиональной (квазипрофессиональной) деятельности в условиях иноязычного общения	Специальный иностранный язык, обеспечивающий ситуационно-коммуникативную иноязычную компетенцию на основе интеграции ранее сформировавшихся компетенций	Поиск решений профессиональных задач на иностранном языке; опосредованное, дистантно-контактное, и персонально-контактное общение на иностранном языке в поликультурной среде в контексте принятия самостоятельных решений
Профессиональная (учебно-профессиональная)	Предметно-технологический, социокультурный, психологический	Профессиональная компетенция – свернутый и автоматизированный навык профессиональной деятельности в условиях общения на иностранном языке	“Рабочий” (с элементами сленга) язык коллектива профессионалов	Самостоятельная разработка и объяснение форм профессиональной деятельности в иноязычной речевой в поликультурной среде

Этапы формирования профессиональной компетенции специалиста МФ в ситуациях иноязычного общения на основе интегративно-контекстной модели обучения представлены в табл. 2 [5; 6]. В процессе реализации отдельных компонентов этой модели обучения традиционно используется широкий спектр технических средств обучения. К их числу, например, можно отнести программное обеспечение для лингафонного кабинета «ЛинкоV8.2» [7] как средство интерактивного обучения в соответствии со стандартом ГОСТ Р 55749-2013.

Компьютерная обучающая система STEP, используемая на кафедре иностранных языков «ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», а также навигационный тренажер Navi-TrainerProfessional 5000 ориентированы на формирование профессиональной компетенции специалиста МФ в ситуациях иноязычного общения [8]. На начальном этапе программа STEP обеспечивает освоение студентами структуры и содержания оперативных единиц информации посредством соотнесения их значений с предметными характеристиками объекта или процесса этой деятельности. На следующем этапе обеспечивается интеграция технических, ситуативных, временных, а также языковых и речевых параметров. В ходе такой интеграции обеспечивается усвоение алгоритмов решения типовых задач морского специалиста в условиях иноязычной среды общения с соблюдением речевого регламента и этикета [9].

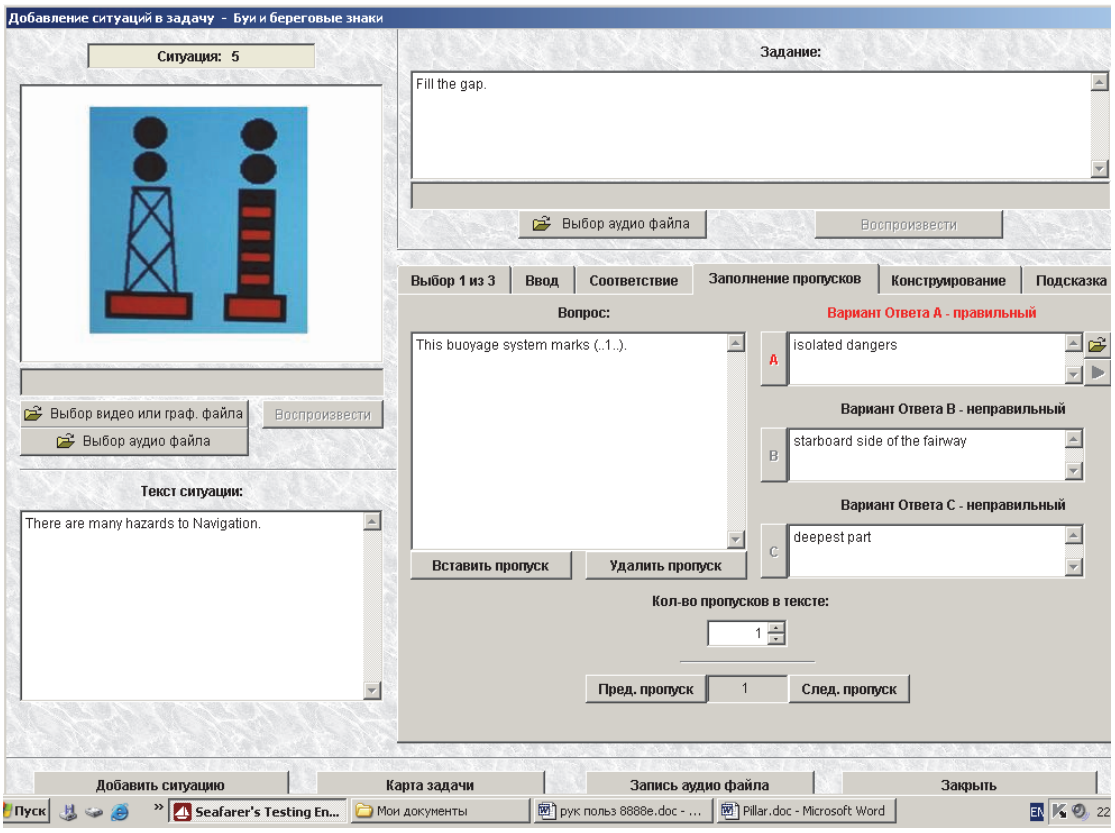


Рис. 3. Ситуационная задача на заполнение пропусков в КОС STEP

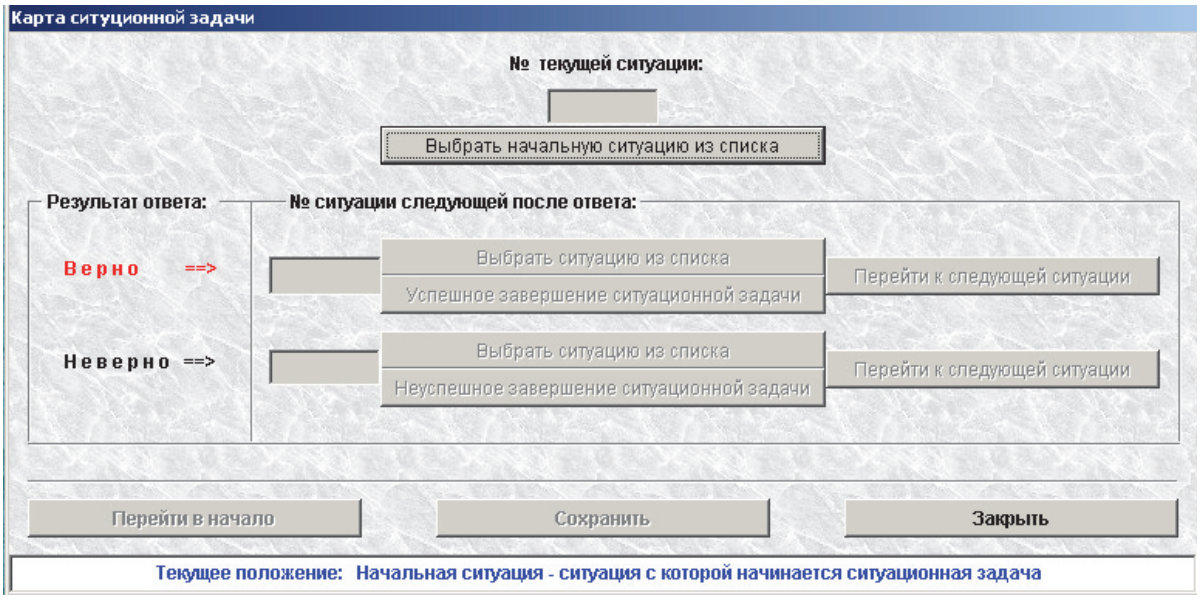


Рис. 4. Создание карты ситуационной задачи

Ситуационные задачи профессиональной направленности включают педагогические тесты на выбор ответа, алгоритма действий, соответствие, перевод оперативных единиц информации, заполнение пропусков и другие задания закрытой и открытой формы. При проектировании ситуационной задачи на заполнение пропусков открываются информационные поля вкладки, заполняющиеся графическим изображением, аудиоматериалом, видеоматериалом, текстом заданий, ответами (рис. 3).

При заполнении поля **Вопрос** для вставки пропуска в текст (максимальное количество – пять) нажимается кнопка **Вставить пропуск**. Переход от одного пропуска к другому осуществляется с помощью кнопок **Предыдущий пропуск**, **Следующий пропуск,** при этом поля ответов освобождаются для ввода вариантов ответа. Заполнив все поля вкладки З**аполнение пропусков,** необходимо нажать кнопку **Добавить ситуацию.**

При наполнении ситуационной задачи педагогическими тестами предусматривается режим создания карты задач. В окне «Добавление ситуаций в задачу» преподаватель создает набор ситуаций в удобной ему последовательности. Ситуации, выстроенные в определенной преподавателем последовательности, образуют ситуационную задачу. Для определения последовательности микроситуаций в задаче необходимо нажать кнопку **Карта задачи**. Откроется окно, показанное на рис. 4.

В окне «Карта ситуационной задачи» необходимо выбрать начальную ситуацию, нажимая кнопку **Выбрать начальную ситуацию из списка**. В нижней части окна можно прочитать запись: «Текущее положение: Начальная ситуация, с которой начинается ситуационная задача». Далее необходимо нажать кнопку **Выбрать начальную ситуацию** и далее все ситуационные задания из имеющегося списка. Ситуационная задача такого рода позволяет выполнять тестовые задания с использованием подсказок, эталонов правильных ответов при их неправильном выполнении. Участники тестирования, таким образом, решая одну и ту же ситуационную задачу, затрачивают различное время на выполнение тестовых заданий. Учет регламента времени и ошибочных действий предоставляется в протоколе тестирования как одного участника, так и группы.

Обучающиеся также имеют возможность проходить обучение с помощью навигационного тренажера Navi-TrainerProfessional 5000 производства компании “Транзас” (TRANsportSAfetySystems), сертифицированного Министерством Транспорта РФ и норвежским классификационным обществом DetNorskeVeritas и используемого в учебном процессе с целью получения сертификатов по пройденным курсам [10]. Тренажер создан в рамках требований Конвенции ПДМНВ-78 с поправками и модельных курсов IMO 7.01, 7.03. Этот тренажер автоматически реализует единственную функцию управления обучением - функцию адекватного изменения среды деятельности обучающихся в соответствии с действиями обучающихся, в то время как все остальные функции управления обучением в данном тренажере возложены на преподавателя.

В Navi-TrainerProfessional 5000 используется развитая система визуализации в диапазоне 360°. Все информационные навигационные системы, а также встроенные средства ультракоротковолновой связи доступны для решения ситуационных задач, при этом имеется возможность подключения голосовой связи (рис. 5).



Рис. 5. Определение ближайшей точки сближения с объектом по курсу

Являясь основным инструментом мореплавания, электронно-картографическая навигационно-информационная система предоставляет электронные навигационные карты, по которым определяются координаты судна, курс и существующие поблизости объекты. Автоматизируя навигационные задачи, эта система может использоваться вместо бумажных карт и совмещать данные спутниковых систем позиционирования, морских радарных систем и систем автоматического распознавания судов, что обеспечивает практически полную имитацию реальной судовой обстановки. Записи с видеокамеры позволяют проводить разбор выполненных ТЗТ с целью анализа правильности их исполнения. Таким образом отрабатываются до автоматизма алгоритмы профессиональной деятельности в ситуациях иноязычного общения. Ситуационные задачи на этом тренажере позволяют сформировать различные аспекты профессиональной компетенции специалиста МФ в ситуациях иноязычного общения.

Таким образом, решение курсантами ситуационных задач с использованием компьютерных образовательных систем как средств технологий VR в условиях, максимально приближенных к производственной реальности с присущей ей напряженностью, обусловливает формирование профессиональной компетенции, включающей иноязычную компоненту. Ряд преимуществ моделирования таких ситуаций, а именно: иммерсивность, предоставление и получение обратной связи, игровой характер обучающей методики, приносят удовлетворение от их использования, приводят к повышению уверенности в своих действиях, более глубокой интеграции иноязычных речевых навыков и операторской деятельности, что обусловливает правомерность их внедрения в процесс обучения.

В целом цель наших исследований была достигнута, обоснована научная новизна. Считаем, что работа может представлять интерес для педагогов, занимающихся профессиональной подготовкой будущих специалистов морской отрасли.

Библиографический список

1. Chirea-Ungureanu C. The importance of soft skills and maritime English for effective communication in the marine industry. *30th IMLA Conference*. University of Split, 2025: 218–223.
2. Askew T. The role of simulator training in equipping the next generation for the green shift in shipping. *29th IMLA Conference*. University of Split, 2024: 32–36.

3. Филоненко В.А., Тенищева В.Ф., Кузнецова Ю.С., Цыганко Е.Н., Петьков В.А. Перспективы использования AR-технологии в профессиональной подготовке судоводителей. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта.* 2022; № 4 (206): 459–464.
4. Аванесова Т.П. *Педагогическое обеспечение компьютерной поддержки запоминания материала в процессе обучения:* монография. Новороссийск: РИО МГА им. Ф.Ф. Ушакова, 2010.
5. Тенищева В.Ф. *Интегративно-контекстное формирование иноязычной профессиональной компетентности инженера:* монография. Новороссийск: РИО МГА им. Ф.Ф. Ушакова, 2006.
6. *Программное обеспечение ПО для лингафонного кабинета «ЛинкоV8.2»*. Available at: linkom.ru›po_linko_v8_2.html
7. *ГОСТ Р 55749-2013. Информационно-коммуникационные технологии в образовании*. Интегрированная автоматизированная система управления общеобразовательной организацией. Общие положения. Available at: StandartGost.ru›Все ГОСТы»ГОСТ_Р_55749-2013
8. Тенищева В.Ф., Аванесова Т.П. Компьютерная поддержка подготовки военного специалиста. *Высшее образование в России*. 2012; № 10: 116–119.
9. Tenischeva V., Kuznetsova Yu., Tsyganko E. Integration of computer technologies and interactive teaching methods in the professional language training of foreign students. SHS *Web of Conferences*. Available at: https://doi.org/10.1051/shsconf/202316400012
10. *Навигационный тренажер TRANSAS Navi-Trainer Professional 5000*. Available at: https://transas.ru/

References

1. Chirea-Ungureanu C. The importance of soft skills and maritime English for effective communication in the marine industry. *30th IMLA Conference*. University of Split, 2025: 218-223.
2. Askew T. The role of simulator training in equipping the next generation for the green shift in shipping. *29th IMLA Conference*. University of Split, 2024: 32-36.
3. Filonenko V.A., Tenischeva V.F., Kuznecova Yu.S., Cyganko E.N., Pet'kov V.A. Perspektivy ispol'zovaniya AR-tehnologii v professional'noj podgotovke sudovoditelej. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta.* 2022; № 4 (206): 459-464.
4. Avanesova T.P. *Pedagogicheskoe obespechenie komp'yuternoj podderzhki zapominaniya materiala v processe obucheniya:* monografiya. Novorossijsk: RIO MGA im. F.F. Ushakova, 2010.
5. Tenischeva V.F. *Integrativno-kontekstnoe formirovanie inoyazychnoj professional'noj kompetentnosti inzhenera:* monografiya. Novorossijsk: RIO MGA im. F.F. Ushakova, 2006.
6. *Programmnoe obespechenie PO dlya lingafonnogo kabineta «LinkoV8.2»*. Available at: http://www.linkom.ru/po_linko_v8_2.html
7. *GOST R 55749-2013. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii.* Integrirovannaya avtomatizirovannaya sistema upravleniya obscheobrazovatel'noj organizaciej. Obschie polozheniya. Available at: StandartGost.ru›Все ГОСТы›ГОСТ_Р_55749-2013
8. Tenischeva V.F., Avanesova T.P. Komp'yuternaya podderzhka podgotovki voennogo specialista. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2012; № 10: 116-119.
9. Tenischeva V., Kuznetsova Yu., Tsyganko E. Integration of computer technologies and interactive teaching methods in the professional language training of foreign students. *SHS Web of Conferences*. Available at: https://doi.org/10.1051/shsconf/202316400012
10. *Navigacionnyj trenazher TRANSAS Navi-Trainer Professional 5000*. Available at: https://transas.ru/

Статья поступила в редакцию 25.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-250-252

Verkhoturova V.V., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia), E-mail: verhoturova@tpu.ru*
Parnikova G.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia), E-mail: allerigor@yandex.ru*

POSSIBILITIES OF USING PORTAL SOLUTIONS AS AN INFRASTRUCTURE ELEMENT OF THE EDUCATIONAL MODEL "UNIVERSITY–INDUSTRY". The vector of increasing the number of foreign citizens from friendly partner countries studying at Russian universities is explained by the country's strategic development plans. The article deals with the issue of employment of foreign engineering personnel who received their education at a Russian university. One of the effective solutions that has proven its effectiveness is the creation of a special country portal. The employer portal was created at Tomsk Polytechnic University in 2023 and is open to foreign students from all Russian universities who would like to build a career in the nuclear or related industries in their countries. The objectives of the portal include stimulating interest in enrolling in Russian nuclear educational programs among young people who are just thinking about connecting their lives and careers with the nuclear industry; covering issues of the history of Russia's relations with partner countries, the formation and development of the nuclear industry.

Key words: **education export, nuclear educational programs, master's degree, nuclear knowledge, practical engineering training**

В.В. Верхотурова, *канд. ист. наук, доц., Национальный исследовательский Томский политехнический университет, г. Томск, E-mail: verhoturova@tpu.ru*
Г.М. Парникова, *д-р пед. наук, проф., Национальный исследовательский Томский политехнический университет, г. Томск, E-mail: allerigor@yandex.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОРТАЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ КАК ИНФРАСТРУКТУРНОГО ЭЛЕМЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ «УНИВЕРСИТЕТ-ОТРАСЛЬ»

Вектор на увеличение числа иностранных граждан из дружественных стран-партнеров для обучения в вузах РФ объясняется стратегическими планами развития страны. Статья посвящена вопросу трудоустройства иностранных инженерных кадров, получивших образование на базе российского вуза. Одним из эффективных решений, доказавших свою результативность, является создание специального странового портала. Портал работодателей создан в Томском политехническом университете в 2023 году и открыт для иностранных студентов всех российских вузов, которые хотели бы построить карьеру в атомной или смежных отраслях в своих странах. В задачи портала входит стимулирование интереса к поступлению на российские ядерные образовательные программы у молодых людей, которые только думают связать свою жизнь и карьеру с атомной отраслью; освещение вопросов истории отношений России со странами-партнерами, становления и развития атомной отрасли.

Ключевые слова: **экспорт образования, ядерные образовательные программы, магистратура, ядерные знания, практическая инженерная подготовка**

Современная российская система высшего образования находится в процессе трансформации: происходит пересмотр базовых методологических принципов и подходов к содержанию существующей образовательной модели. Приоритетной задачей становится обеспечение качества инженерного образования, его соответствие современным требованиям социума, индустрии и государства при сохранении как фундаментальности образования, так и его социально-культурной компоненты. Изменение курса российской внешней политики, необходимость импортозамещения программного обеспечения и вопросы технологического прорыва НТИ (национальной технологической инициативы) в значительной мере повлияли на всю систему отечественного инженерного высшего образования.

Следует отметить, что проекты в области ядерно-радиационных технологий всегда имеют долгосрочный характер: например, строительство одной АЭС в среднем занимает до 15 лет, эксплуатация АЭС – 50 лет, а на вывод из эксплуатации объекта использования атомной энергии потребуется еще несколько лет. Следовательно, помимо инженерных кадров в странах, начавших или планирующих начать реализацию проектов в области ядерно-радиационных технологий, нужны будут педагогические кадры высшей квалификации, способные осуществлять подготовку следующих генераций национальных инженерных кадров по атомным и смежным специальностям.

Существует ряд вызовов в области подготовки персонала, с которыми в той или иной степени сталкиваются все страны, начавшие или планирующие начать реализацию национальных проектов в области ядерно-радиационных технологий:

1) ограниченное или полное отсутствие в стране подготовленных высококвалифицированных экспертов, способных обеспечить полный технологический цикл реализации проектов в области ядерно-радиационных технологий (обеспечение ядерно-радиационной безопасности объекта, пуск объекта в эксплуатацию, операционно-технические вопросы эксплуатации объекта и др.);

2) ограниченное или полное отсутствие подготовленных специалистов в области регулирования на национальном уровне деятельности объектов исполь-

зования атомной энергии (сотрудники национального регулятора, профильных министерств и ведомств), ответственных за создание, имплементацию и реализацию национальной системы норм и правил, регулирующих вопросы безопасной эксплуатации объектов использования атомной энергии в стране и ядерно-радиационных технологий в целом;

3) полное отсутствие или слабая развитость системы образования всех уровней, способной обеспечить качественную подготовку всех категорий инженерных кадров, указанных в пунктах 1 и 2. Традиции ядерного образования в этих странах либо отсутствуют полностью, либо представлены программами уровня бакалавриата, реже – программами уровня магистратуры и уровня аспирантуры.

Обучение иностранных студентов в российских вузах входит в круг вопросов, требующих серьезного внимания как с политической, так и с чисто экономической точки зрения. Актуальность исследования подтверждается нормативными документами. В Указе президента РФ В.В. Путина «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» ставится конкретная цель увеличить контингент иностранных студентов до 500 000 чел. [1].

Цель исследования заключается в разработке сложной, многоступенчатой и многофакторной системы подготовки иностранных студентов на базе инженерных российских вузов и конкретизации проблематики ведения образовательной деятельности по направлению 14.04.02 Ядерная физика и технологии.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– анализ необходимости направления исследования;

– выбор направления 14.04.02 Ядерная физика и технологии для исследовательской деятельности в работе;

– конкретизации проблематики ведения образовательной деятельности по направлению 14.04.02 Ядерная физика и технологии;

– теоретическое обоснование, разработка и практическая апробация модели «Университет-Отрасль».

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые разработана система сопровождения иностранных студентов, учитывающая современные тенденции развития отечественного образования в подготовке инженерных кадров из дружественных РФ стран.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке системы сопровождения иностранных студентов в их последующем трудоустройстве.

Практическая значимость результатов исследования состоит в тиражировании положительного опыта на работу не только департаментов международных связей и их аналогов, осуществляющих деятельность по приему, сопровождению и выпуску иностранных студентов, но и руководителей основных профессиональных образовательных программ, непосредственно отвечающих за качество подготовки.

Иностранные студенты из дружественных для нашей страны государств заинтересованы в качественном образовании в различных направлениях подготовки. Вопросы национальной безопасности этих стран, стратегии их развития во многом зависят от качества подготовки специалистов, в первую очередь инженерных.

Обучение на программах бакалавриата, магистратуры или аспирантуры осуществляется, как правило, на русском языке. Абитуриенты обычно в течение одного подготовительного года проходят специальное обучение для овладения государственным языком РФ. Языковой барьер не является единственной проблемой, с которой сталкиваются иностранные студенты в период адаптации. В целом вопросам их адаптации посвящено достаточно большое количество исследований. Например, Муха В.Н., говоря об инженерных направлениях подготовки, пишет, что при выборе РФ для получения образования иностранный абитуриент признает как достижения в науке, так и в уровне жизни, но «в силу культурного многообразия, характерного для России, иностранному обучающемуся поначалу будет сложно ориентироваться в российском вузе» [2, с. 35]. Задача российского вуза заключается в том, чтобы не просто принять на обучение лучших студентов из стран-партнеров, но и создать условия для максимально быстрой адаптации в российских реалиях, успешной учебы и помощи при последующем трудоустройстве.

К основным элементам существующей модели подготовки иностранных кадров в российских вузах можно отнести следующее:

Языковая подготовка. На уровне подготовительного факультета изучение русского языка в случае поступления на основную профессиональную образовательную программу (ОПОП) с русским языком в качестве языка обучения или английского при поступлении на англоязычные ОПОП, включая профессиональную терминологию, является ключевым этапом. Обучение может носить как очный характер, так и дистанционный.

Культурная адаптация. Знакомство с основами российской социокультурной среды, традициями, социальными нормами и деловым этикетом способствует более быстрой интеграции в образовательную среду российского вуза. В качестве основного инструмента здесь выступают адаптационные программы, которые каждый вуз разрабатывает с учетом специфики иностранного контингента: тренинги, семинары, встречи с сотрудниками социальных служб вуза, которые помогают иностранным специалистам быстрее освоиться в университете и стране в целом.

Сопровождение на этапе обучения и создание комфортной среды. Обучение, стажировки за рубежом, участие в совместных проектах позволяет иностранным специалистам получить новые знания и опыт. Основными инструментами здесь выступают наставничество/кураторство/тьюторинг, когда университет назначает специалиста в качестве наставника или тьютора для иностранных студентов, который оказывает содействие в решении академических и бытовых вопросов. Под созданием комфортной среды подразумевается содействие иностранным студентам в оформлении необходимых документов (визы, страховки, регистрация), организации культурно-массовых мероприятий для иностранных обучающихся и вовлечении иностранных студентов в общеуниверситетские культурно-массовые мероприятия для повышения эффективности процессов адаптации и интеграции иностранных граждан в образовательную систему определённого вуза.

Взаимодействие с работодателями. Предоставление иностранным специалистам информации о возможностях трудоустройства, социальной поддержке, правовых аспектах пребывания в стране увеличивает шансы на трудоустройство по специальности.

Вопросы распределения квот среди стран-участниц на обучение в РФ продиктованы вопросами развития тех или иных иностранных государств, запросом их рынка труда и уровнем социально-экономического развития. При этом предпочтение и приоритет в сторону инженерных специальностей является очевидным, т. е. речь идет о формировании новой образовательной модели подготовки зарубежных инженерных/ядерных кадров в российских вузах, когда, выступая элементом мультифакторной модели взаимодействия атомной отрасли и системы высшего образования, университеты увеличивают вклад в экономику знаний.

Национальный исследовательский Томский политехнический университет является общепризнанным ведущим инженерным вузом страны, занимающим лидирующие позиции как в рейтингах по параметрам качества подготовки выпускников, так и в уровне предлагаемых технологий и скорости их практической реализации. Высокая репутация вкупе с традициями позволяет ему проводить глубокие серьезные научные исследования и быть флагманом среди образовательных программ технических направлений подготовки. Сегодня в ТПУ обучаются представители более 100 национальностей, и университет является примером демонстрации добрососедства и надежного партнерства для государств-участников партнерских соглашений на подготовку инженерных кадров: Китай, Камерун, Уганда, Ботсвана, Танзания, Гана, Нигерия и др. Подготовка инженерных кадров осуществляется как на уровне магистратуры, так и аспирантуры. Обучение проходите на двух языках: русском и английском.

Модель «Университет-Отрасль» ТПУ, предлагаемая для подготовки иностранных специалистов в области ядерной физики и технологий, в полной мере учитывает современные тенденции в области высшего образования, включая перенос акцента с роли преподавателя-учителя на роль преподавателя-наставника. К ключевым элементам модели мы относим целевой, тактический, содержательный, инфраструктурный:

– запрос рынка труда и отрасли на подготовку специалистов (по уровням образования);

– решение исследовательских задач и генерация технологического развития (формирование научно-образовательных центров, лабораторий, центров коллективного пользования, технологическое консультирование);

– генерация и результативность явных знаний (публикации, патенты, прототипы и т. п.);

– инновационная среда и публичное пространство для продвижения и коллаборации (научно-практические конференции, нетворкинг, стажировки).

В данной работе будет рассмотрен один из перечисленных элементов данной модели, а именно: инфраструктурный компонент. Данный компонент позволяет расширить возможности образовательной модели за пределы исключительно образовательного процесса и решать задачи по содействию успешному трудоустройству иностранных выпускников по направлению 14.04.02 Ядерная физика и технологии по профилю полученной специальности в своих национальных атомных агентствах или иных отраслевых организациях.

Как отмечала Г.М. Парникова, в условиях внешних вызовов и трансформации всей системы отечественного высшего образования стратегический вектор российских университетов должен быть направлен на опережение, что подразумевают цифровую трансформацию всех процессов вуза [3]. Глубинная трансформация заключается не просто в обновлении инфраструктуры, но и всех бизнес-процессов, начиная от электронного документооборота и заканчивая трансляцией поточных лекций на специальных платформах и составлением расписания онлайн. Владение иностранным языком является необходимым для получения доступа к последним достижениям науки и техники за рубежом и коммуникации с иностранными партнерами, что увеличивает шансы на высокие позиции при трудоустройстве. Навыки критического мышления крайне важны для поиска, анализа и синтеза технической литературы специалиста любого профиля, включая инженера. Ценностные ориентиры, патриотическое воспитание, активная гражданская позиция также являются важными составляющими подготовки инженерных кадров в условиях современных вызовов и турбулентности системы высшего образования, т. е. отдельное внимание следует уделить социогуманитарному блоку в структуре подготовки современного инженера.

Разработка и успешное внедрение странового портала потенциальных работодателей для иностранных студентов и выпускников в новую образовательную модель «Университет-Отрасль» Национального исследовательского Томского политехнического университета является примером упорядоченной информационной системы в формате банка данных, без которых, на наш взгляд, сегодня не может продуктивно функционировать ни одна организация. При создании портала в основу проектирования были заложены основные критерии, предъявляемые к базам данных и хранилищам информации, в том числе в педагогической деятельности, включая соответствие конкретному комплексу принципов, требований и критериев [4]. К ним мы отнесли такие стандарты, как полнота, непротиворечивость и целостность базы, многократность использования и простое обновление данных, быстрый поиск и получение информации согласно пользовательским запросам, стремление к уменьшению излишней избыточности информации.

Страновой портал работодателей был создан в ТПУ в 2023 году. Портал открыт для иностранных студентов всех российских вузов, которые хотели бы построить карьеру в атомной или смежных отраслях в своих странах, т. е. цель создания портала – информирование студентов и выпускников ядерных образовательных программ об основных предприятиях, потенциальных работодателях. При содействии Госкорпорации «Росатом» происходит постоянная актуализация портала в части сбора и размещения информации о компаниях – потенциальных работодателях. При создании портала были собраны и изучены материалы о структурах предприятий и их видах деятельности, также для большей информированности подготовлены каталоги активных ссылок на страницы потенциальных компаний-работодателей.

В задачи портала входит стимулирование интереса к поступлению на российские ядерные образовательные программы у молодых людей, которые только думают связать свою жизнь и карьеру с атомной отраслью; освещение вопросов истории отношений России со странами-партнерами, становления и развития атомной отрасли, которая имеет огромное значение в первую очередь в медицине и сельском хозяйстве. Так, в настоящее время активно проводятся исследования в области ядерной медицины для улучшения диагностики и последующего лечения онкологических заболеваний. Как следствие, страны остро нуждаются в квалифицированных кадрах. Абитуриентов активно направляют на обучение в опорные ВУЗы-партнеры ГК «Росатома». Однако по окончании обучения у значительного количества выпускников отсутствует информация о перспективе трудоустройства и развития профессиональной карьеры в своих странах.

Портал имеет англоязычную и русскоязычную версии для более широкого охвата молодежной аудитории [5]. Для облегчения навигации посетителей по тексту размещены активные действующие прямые ссылки на все предприятия атомной отрасли и предприятия, связанные с ними. Также можно найти документы, регламентирующие деятельность вышеперечисленных предприятий, актуальные вакансии и требования к соискателям. На портале собраны и представлены материалы стран, с которыми тесно сотрудничает ГК «Росатом», среди них: Арабская Республика Египет, Многонациональное Государство Боливия, Народная Республика Бангладеш, Замбия и Узбекистан. Для более адресной информации для иностранных абитуриентов, студентов и выпускников портал структурно разделен на страновые модули. Выступая как цифровой инструмент инфраструктурного элемента образовательной модели «Университет-Отрасль», в рамках этого же инфраструктурного элемента образовательной модели портал также является цифровым инструментом управления ядерными знаниями.

В заключение отметим, что пилотирование использования странового портала работодателей в Томском политехническом университете на протяжении двух лет доказало высокую эффективность этого цифрового инструмента как для работодателей, выступая медиатором между ними и их потенциальными сотрудниками – студентами или выпускниками российских вузов, так и для самих молодых специалистов, агрегируя для них на одном ресурсе большой массив информации не только о потенциальных работодателях, но и о статусе реализации проектов в области ядерной физики и технологий в их странах, повышая тем самым мотивацию молодежи к получению образования по данному направлению в российских вузах.

Библиографический список

1. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года.* Указ Президента от 07.05.2024 № 309. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/news/73986
2. Муха В.Н., Шиповалова А.А. Адаптация иностранных студентов в системе образования на инженерных специальностях в российском вузе. *Инженерное образование*. 2025; № 37: 33–43.
3. Парникова Г.М. Образовательное брокерство: кейсы. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 154–157.
4. Куделько Т.А. База данных педагогических терминов как педагогическая технология в мультилингвальном образовании. *Многоязычие в образовательном пространстве*. 2024; Т. 16, № 3: 318–326.
5. *Rosatom Partner Countries Employers Portal*. Available at: https://tpu.ru/en/education/career/rosatom

References

1. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda.* Ukaz Prezidenta ot 07.05.2024 № 309. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/news/73986
2. Muha V.N., Shipovalova A.A. Adaptaciya inostrannyh studentov v sisteme obrazovaniya na inzhenernyh special'nostyah v rossijskom vuze. *Inzhenernoe obrazovanie*. 2025; № 37: 33-43.
3. Parnikova G.M. Obrazovatel'noe brokerstvo: kejsy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 154-157.
4. Kudel'ko T.A. Baza dannyh pedagogicheskih terminov kak pedagogicheskaya tehnologiya v mul'tilingval'nom obrazovanii. *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve*. 2024; T. 16, № 3: 318-326.
5. *Rosatom Partner Countries Employers Portal*. Available at: https://tpu.ru/en/education/career/rosatom

Статья поступила в редакцию 28.10.25

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-252-254

Poddubnaya N.N., *Cand. of Sciences (Philology), Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: poddubnaja.natalja@yandex.ru*

TEACHING AT STATIONS AS AN EFFECTIVE METHOD FOR IMPLEMENTATION A STUDENT-CENTERED APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE. The article discusses principles of a student-centered approach in the process of teaching foreign languages. As an effective method within the student-centered approach the "learning at stations" method in German language classes is used. It is established that advantages of this method include taking into account the language proficiency level of individual students, as well as a focus on developing self-control skills. The article describes possibilities of using this method in German language classes at a law university, discusses principles of this method, provides recommendations for its implementation and provides examples of tasks. Using the topic "The Altai Region. Barnaul", the author shows the ways of using the method of "teaching at stations" to reinforce lexical and grammatical material as well as to control the development of skills and abilities. The results of the study can serve as a practical guide for teachers who want to improve the quality of language training for the students.

Key words: **student-centered approach, learning at stations, communicative competence, communicative skills, self-control**

Н.Н. Поддубная, *канд. филол. наук, Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: poddubnaja.natalja@yandex.ru*

ОБУЧЕНИЕ ПО СТАНЦИЯМ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА В РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье речь идет о принципах личностно ориентированного подхода в процессе обучения иностранным языкам. В качестве эффективной методики в рамках указанного подхода на занятиях по немецкому языку применяется методика «обучение по станциям». Установлено, что к основным преимуществам данной методики относятся учет уровня владения языком отдельными обучающимися, а также направленность на развитие навыков самоконтроля.

В статье описываются возможности применения данной методики на занятиях по немецкому языку, даются рекомендации по работе, приводятся примеры заданий. На примере темы «Алтайский край. Барнаул» автор показывает, как методика «обучение по станциям» может применяться для закрепления лексического и грамматического материала, а также для контроля сформированности навыков и умений. Результаты исследования могут служить практическим руководством для педагогов, стремящихся повысить качество языковой подготовки обучающихся.

Ключевые слова: **личностно ориентированный подход, обучение по станциям, коммуникативная компетенция, коммуникативные навыки, самоконтроль**

Антропоцентрическая направленность образовательного процесса по иностранному языку подразумевает учет индивидуальных качеств, особенностей отдельных обучающихся, а также их уровня владения языком. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью рассмотрения и анализа методики «обучения по станциям» в рамках личностно ориентированного подхода с целью выявления ее преимуществ.

Цель исследования заключается в определении преимуществ применения методики «обучения по станциям» в процессе обучения иностранному языку.

Объектом исследования выступает методика обучения иностранным языкам «обучение по станциям».

В соответствии с поставленной целью были выделены следующие задачи:

– провести анализ исследований личностно ориентированного подхода;

– рассмотреть конкретные этапы работы над темой «Алтайский край. Барнаул» в соответствии с методикой «обучение по станциям»;

– проанализировать применение методики «обучение по станциям» на материале темы «Алтайский край. Барнаул» при обучении немецкому языку;

– выявить преимущества применения методики «обучение по станциям» в процессе преподавания иностранных языков.

Научная новизна исследования состоит в разработке системы заданий в соответствии с методикой «обучение по станциям», а также в выявлении преимуществ применения данной методики в процессе преподавания иностранных языков.

Теоретическая значимость заключается в том, что данное научное исследование рассматривает личностно ориентированный подход в качестве основополагающего в процессе коммуникативной подготовки в рамках высшего образования, обосновывает возможность применения методики «обучение по станциям» в рамках данного подхода.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения методики «обучение по станциям» в современных образовательных учреждениях. Данная методика направлена не только на формирование и совершенствование коммуникативных умений и навыков, востребованных в профессиональной деятельности, но и на развитие творческого и критического мышления и других компетенций, что позволяет повысить эффективность обучения иностранным языкам.

В ходе исследования был использован метод анализа научной и методической литературы по исследуемой теме, описательный метод для изложения основных принципов личностно ориентированного подхода в образовательном процессе, метод моделирования для разработки заданий в соответствии с методикой «обучение по станциям», а также систематизация результатов исследования.

Личностно ориентированный подход воздействует на все компоненты системы образования и на весь учебно-воспитательный процесс в целом и создает благоприятную обучающую среду [1, с. 80]. Идея личностно ориентированного подхода привлекает внимание как отечественных, так и зарубежных педагогов. В зарубежной методике данный подход получил распространение как «центрированный на обучающемся» (student centered), в отечественной методике личностно ориентированный подход рассматривается как обучение в сотрудничестве (learning together). Теоретические аспекты и практика применения личностно ориентированного подхода разрабатывалась такими отечественными педагогами, как Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская [2–4].

Основной принцип личностно ориентированного подхода заключается в том, что в процессе обучения происходит смещение акцента с преподавателя на обучающегося, первостепенной становится деятельность изучения и познания, а не преподавания. В фокусе личностно ориентированного подхода находится личность обучающегося, которая развивается, исходя из своих желаний, возможностей, способностей [5, с. 158]. В основе личностно ориентированного подхода лежит создание атмосферы творчества и сотрудничества, что способствует самопознанию и развитию личности.

Среди других принципов Е.Н. Степанов выделяет также принцип выбора, который заключается в такой организации образовательного процесса, когда обучающийся находится в условиях выбора целей, форм, содержания и способов обучения [6, с. 56]. Не менее важным, на наш взгляд, является принцип рефлексии. Обращение обучающегося самого на себя является идеей непрерывного образования как переход от концепции «образование на всю жизнь» к концепции «образование через всю жизнь» [7]. Кроме того, для развития способностей и личности обучающегося немаловажным фактором выступает возможность для каждого обучающегося продвигаться в овладении материалом в удобном для него темпе.

Принципам личностно ориентированного подхода соответствует методика «обучение по станциям». Изначально данная методика была разработана англичанами Р.Э. Морганом и Г.Т. Адамсоном для занятий по физической культуре. Позже немецкие методисты К. Рауер и М. Зальцберг применили обучение по станциям на уроках по иностранному языку, они описали суть данной методики и активно пропагандировали ее применение [8, с. 37].

Обучение по станциям представляет собой такой формат организации учебного процесса, при котором учебная аудитория делится на несколько тематических «станций». Обучающиеся могут работать индивидуально или объединяться в небольшие группы по 3–4 человека. Они перемещаются от одной станции к другой, выполняя на каждой определенные задания за установленное время (например, 15–20 минут). Методика «обучение по станциям» может применяться на любом этапе работы над языковым материалом.

В качестве примера рассмотрим применение данной методики при изучении темы «Алтайский край. Барнаул». Весь процесс работы можно разделить на следующие этапы:

– подготовительный этап;

– работа на станциях;

– оценивание и обсуждение результатов.

1. Подготовительный этап

На данном этапе преподаватель определяет тему занятия, формулирует цель, определяет количество станций, выбирает формы работы для каждой станции. Задания на станциях подбираются таким образом, чтобы на каждой станции осваивался один из четырех видов речевой деятельности. На каждой станции обучающимся должны быть предоставлены бланки заданий, необходимое оборудование, например, наушники для аудирования, бланки с ответами для самоконтроля выполненных заданий. Кроме того, преподаватель должен подготовить и зонировать рабочее пространство в аудитории таким образом, чтобы подгруппам было удобно работать на станциях и передвигаться от станции к станции, не мешая друг другу.

2. Работа на станциях

Перед началом работы преподаватель делит обучающихся на подгруппы, объясняет правила прохождения станций, а также требования к выполнению заданий, определяет время, выделяемое на прохождение каждой станции. На станциях также могут предлагаться задания разного уровня сложности. Обучающиеся выбирают их, исходя из своих интересов и уровня языковой подготовки. Обучающиеся могут самостоятельно распределять роли внутри группы, выделять время на выполнение каждого задания, а также определять очередность выполнения заданий на каждой станции. Таким образом, обучающиеся приобретают навыки работы в команде и правильного распределения времени.

В зависимости от цели занятия обучающимся может быть предложено выбрать одну станцию и работать на ней на протяжении всего занятия или принимать участие в работе всех станций. На наш взгляд, оптимальным является вариант, когда обучающиеся должны передвигаться от станции к станции, однако работа на некоторых станциях может быть факультативной. В таком случае преподаватель следит за временем работы на станциях, чтобы группы перемещались от станции к станции одновременно и не задерживали друг друга.

По теме «Алтайский край. Барнаул» обучающиеся поочередно работают на всех станциях. Они сами определяют, в какой последовательности будут проходить станции. Преподаватель в это время наблюдает за их работой и помогает тем обучающимся, которые испытывают затруднения.

По истечении отведенного времени обучающиеся заканчивают работу на станции, оставляют рабочие листы, отмечают в бегунке результаты выполненных заданий и передвигаются на другую станцию.

Station 1. Lesen

Работа на данном этапе заключается в чтении текста «Die Altairegion» и выполнении заданий, направленных на проверку понимания текста, а также закрепление лексико-грамматических навыков.

Aufgabe 1. Lesen Sie den Text aufmerksam und merken Sie sich die wichtigste Information über die Altairegion.

Aufgabe 2. Bilden Sie die Sätze. Gebrauchen Sie dabei die Information aus 2 Spalten.

1. Das administrative Zentrum der Altairegion …
2. Die Altairegion liegt …
3. Die Entfernung zwischen Moskau und Barnaul …
4. Die Region gliedert sich …
5. Zu den größten Städten gehören …
6. Das Wappen der Altairegion besteht …

1. beträgt 3.419 km.
2. Barnaul, Bijsk und Rybzowsk.
3. aus zwei Teilen.
4. in Sibirien.
5. in 11 Städte und 60 Rayons.
6. ist Barnaul.

Aufgabe 3. Ergänzen Sie die Sätze.

1. Die Altairegion liegt ...

2. Im Süden grenzt die Altairegion an...
3. Der Zeitunterschied zu Moskau ...
4. Die Bevölkerungsdichte beträgt...
5. In Hinblick auf die Migration nimmt...
6. Zu den Besonderheiten der heutigen Migrationssituation gehört...
7. Das gesetzgebende Organ der Altairegion ist...
8. Das Exekutivorgan der Altairegion ist...
9. Das Wappen der Altairegion besteht...
10. Die Weizenähren symbolisieren...

Aufgabe 4. Antworten Sie auf folgende Fragen:

1. Wie groß ist die Altairegion?
2. Welche Städte sind die größten?
3. Wieviel Einwohner zählt die Altairegion?
4. Wie heißt das administrative Zentrum der Altairegion?
5. Nennen Sie die Gründe der Auswanderung der Russlanddeutschen.
6. Was kompensiert die natürliche Abnahme der Bevölkerung?
7. Wie ist die Amtssprache der Altairegion?
8. Wann wurde die Altairegion gegründet?
9. Was symbolisiert der rauchende Schmelzofen im Wappen?
10. Was symbolisieren die Weizenähren?

Station 2. Hörverstehen

Aufgabe 1. Hören Sie sich den Text an und beantworten Sie folgende Fragen.

1. Wo liegt geographisch Barnaul?
2. In wieviel Bezirke ist Barnaul gegliedert?
3. Warum ist die Hauptstadt der Altairegion Barnaul genannt?
4. Wer hat Barnaul gegründet?
5. Wann wurde Barnaul gegründet?
6. Warum wurde Barnaul in der sowjetischen Zeit zum großen Industrie – und Kulturzentrum Sibiriens?
7. Was ist das Wahrzeichen der Stadt?
8. Welche Sehenswürdigkeiten möchten Sie in Barnaul besuchen?
9. Welche Hochschulen können Sie in Barnaul nennen?
10. Welche Theater und Museen sind Ihnen in Barnaul bekannt?

Aufgabe 2. Hören Sie sich den Text noch einmal an und entscheiden Sie sich, ob folgende Aussagen richtig oder falsch sind.

1. Barnaul ist nach dem Fluss Barnaulka benannt.
2. Der Flussname stammt vom mongolischen Wort „Boronur", d.h. Wolfsee.
3. Barnaul liegt am linken Ufer des Obs.
4. Die Stadt wurde im Jahre 1830 gegründet.
5. Barnaul wurde von Jurij Dolgorukij gegründet.
6. Die Entfernung von Barnaul bis Moskau beträgt 5000 km.
7. In Barnaul befindet sich das Forschungsinstitut des Gartenbaus von Sibirien, das den Namen seines Begründers M.A. Lissawenko trägt.
8. In der Stadt gibt es einen Zoopark, der erst vor kurzem geöffnet wurde.
9. Barnaul ist das administrative und kulturelle Zentrum der Republik Altai.

Station 3. Sprechen

Aufgabe 1. Wählen Sie die Situation und inszenieren Sie den Dialog. Gebrauchen Sie folgende Wörter und Wortbildungen.

– bis zur Ampel
– bis zur Kreuzung
– über den Platz
– durch den Park
– geradeaus
– nach links
– nach rechts

Situation 1. Helfen Sie einem Fremden den Weg vom Bahnhof zum Planetarium finden.

Situation 2. Helfen Sie einem Fremden den Weg vom Bahnhof zum Puppentheater finden.

Situation 3. Helfen Sie einem Fremden den Weg vom Bahnhof zum Jugendtheater des Altais finden.

Station 4. Schreiben

Aufgabe1. Schreiben Sie einen Brief Ihrem Freund und erzählen Sie ihm über die Stadt Barnaul.

3. Оценивание и обсуждение результатов

Контроль правильности выполнения заданий осуществляют сами курсанты непосредственно по завершению работы на каждой станции, используя оценочные листы для самоконтроля.

В конце занятия преподаватель должен выделить время для обсуждения результатов. Во время обсуждения обучающимся предлагается ответить на несколько вопросов:

1) Какое задание было самым легким?
2) Какое задание вызвало затруднение?
3) Какое задание было интересным?
4) Что понравилось или не понравилось и почему?

Обсуждение результатов может проходить как в устной, так и в письменной форме.

Сформулируем основные преимущества применения данной методики в процессе обучения иностранным языкам:

– обучающимся предоставляется выбор из нескольких заданий, что позволяет учитывать их интересы, а также уровень их языковой подготовки;

– обучающиеся развивают навыки тайм-менеджмента, чувства ответственности за выполнение поставленной перед ними задачи;

– обучающиеся сами контролируют правильность выполнения заданий с помощью листа с ответами, что способствует развитию самоконтроля, рефлексии.

– занятие, построенное по принципу методики «обучение по станциям», может быть направлено как на повторение изученного материала, так и на закрепление лексико-грамматических навыков и умений.

Как показывает практика, применение методики «обучение по станциям» повышает мотивацию обучения, помогает за сравнительно короткий срок изучить новые интересные факты по уже пройденной тематике, а также позволяет раскрывать организаторский и творческий потенциал обучающихся. Кроме того, замечено, что общая обстановка в группе становится более непринужденной, что способствует эффективному изучению и усвоению учебного материала.

Таким образом, методика «обучение по станциям» соответствует принципам личностно ориентированного подхода в обучении иностранному языку; применение данной методики способствует совершенствованию коммуникативных навыков, а также развивает способность к самообучению, самоконтролю, совместной деятельности.

В заключение отметим, что поставленные в исследовании цель и задачи были реализованы. Проведенный анализ позволил выявить основные преимущества методики «обучение по станциям» в процессе преподавания иностранных языков. Результаты проведенного исследования представляют научный интерес для педагогов, стремящихся повысить качество преподавания иностранных языков и заинтересованных в создании благоприятной образовательной среды для учащихся.

Библиографический список

1. Барабанова Е.И. Личностно ориентированный подход как основа преподавания иностранных языков при обучении устной и письменной речи. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2023; Т. 29, № 1: 79–84.
2. Бондаревская Е.В. *Теория и практика личностно ориентированного образования.* Ростов-на-Дону: Булат, 2000.
3. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2016; № 2 (106): 30–35.
4. Якиманская И.С. *Основы личностно ориентированного образования.* Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013.
5. *Козьмина Н.А., Гуреева Л.В. Реализации личностно-ориентированного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III Международной научной конференции. Уфа, 2013; 158–160.*
6. *Степанов Е.Н. Личностно ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование. Москва: Сфера, 2003.*
7. Новиков А.М. *Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития.* Москва: Эгвес, 2000.
8. Rauer C., Salzenderg M. *Lernen an Stationen im Zweit– und Fremdsprachunterricht.* Bremen, 2000.

References

1. Barabanova E.I. Lichnostno orientirovannyj podhod kak osnova prepodavaniya inostrannyh yazykov pri obuchenii ustnoj i pis'mennoj rechi. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2023; T. 29, № 1: 79-84.
2. Bondarevskaya E.V. *Teoriya i praktika lichnostno orientirovannogo obrazovaniya.* Rostov-na-Donu: Bulat, 2000.
3. Serikov V.V. Lichnostno-razvivayuschee obrazovanie kak odna iz kul'turologicheskih obrazovatel'nyh modelej. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2016; № 2 (106): 30-35.
4. Yakimanskaya I.S. *Osnovy lichnostno orientirovannogo obrazovaniya.* Moskva: BINOM. Laboratoriya znanij, 2013.
5. Koz'mina N.A., Gureeva L.V. Realizacii lichnostno-orientirovannogo podhoda v obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki:* materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ufa, 2013; 158-160.
6. Stepanov E.N. *Lichnostno orientirovannyj podhod v rabote pedagoga: razrabotka i ispol'zovanie.* Moskva: Sfera, 2003.
7. Novikov A.M. *Rossijskoe obrazovanie v novoj `epohe: Paradoksy naslediya, vektory razvitiya.* Moskva: `Egves, 2000.
8. Rauer C., Salzenderg M. *Lernen an Stationen im Zweit- und Fremdsprachunterricht.* Bremen, 2000.

Статья поступила в редакцию 28.10.25

УДК 37.014.5(571.56) DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-255-257

Savvinov V.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Vice Rector for Strategic Development, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: dagasia@mail.ru*

CONTEMPORARY ASPECTS OF REGIONALIZATION OF GENERAL EDUCATION. The article is dedicated to a problem of regionalization of general education in the context of significant changes in society and the transformation of the Russian education system. It reveals the most relevant aspects of the transformation of education in the regions of the Arctic zone of the Russian Federation, such as taking into account the emerging educational landscapes, their interaction with intensive processes of socio-economic development and increasing environmental heterogeneity, regional specifics of education management with intensive changes in environmental factors, improvement of assessment mechanisms and tools in changing conditions. Based on the experience and results of assessing the development of education in the Chukotka Autonomous Okrug, features of the regionalization of education are shown, features of the educational landscapes of the region, their associated dynamics with educational policies and reforms, the diversity and adaptability of assessment methods are determined.

Key words: **regionalization, territorial educational system, Arctic regions, development management, evaluation, educational landscape**

В.М. Саввинов*, канд. пед. наук, проректор по стратегическому развитию, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: dagasia@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ РЕГИОНАЛИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме регионализации общего образования в условиях значительных изменений в обществе и трансформации российской системы образования. В ней раскрываются наиболее актуальные аспекты трансформации образования в регионах Арктической зоны Российской Федерации, такие как учет складывающихся образовательных ландшафтов, их взаимовлияние с интенсивными процессами социально-экономического развития и ростом гетерогенности среды, региональная специфика управления образованием при интенсивных изменениях факторов среды, совершенствование механизмов и инструментов оценки в меняющихся условиях. На основе опыта и результатов оценки развития образования в Чукотском автономном округе показаны особенности регионализации образования, определены особенности образовательных ландшафтов региона, их сопряженная динамика с образовательной политикой и реформами, разнообразие и адаптируемость методов оценки.

Ключевые слова: **регионализация, территориальная образовательная система, арктические районы, управление развитием, оценка, образовательный ландшафт**

Актуальность исследований адаптивного потенциала территориальных образовательных систем на основе их коэволюции со средой, изменения подходов к управлению образованием определяется ростом неопределенности в обществе и природе, повышением скорости трансформационных процессов, необходимостью учета региональных и локальных факторов, влияющих на развитие образования.

Статья является продолжением исследований по оценке управления развитием территориальных образовательных систем Арктической зоны Российской Федерации, их позиционирования в условиях глобальных изменений в природе и обществе [1].

Цель данной работы – раскрытие наиболее актуальных аспектов трансформации общего образования в регионах Арктической зоны Российской Федерации на примере Чукотки, выявление научно-обоснованных механизмов управления развитием образовательных систем, отражающих их разнообразие и сложную природу, адаптированных к меняющимся условиям среды.

Достижение данной цели обусловило постановку следующего спектра задач:

– установить разнообразие образовательных ландшафтов Чукотки, их влияние на особенности регионализации образования;

– определить основные группы образовательных ландшафтов в Чукотском автономном округе на основе сопряженного анализа развития образования и факторов среды;

– раскрыть влияние неоднородности среды на территориальные диспропорции в обеспечении доступности и качества общего образования;

– сформулировать принципы управления, обеспечивающие соответствие региональных образовательных систем условиям средовой неоднородности;

– установить изменение механизмов и инструментов оценки управления развитием территориальных образовательных систем;

– выявить перспективные направления развития теории и практики управления общим образованием на основе коэволюции со средой.

Научная новизна работы состоит в выявлении особенностей влияния факторов среды на развитие территориальных образовательных систем Чукотки, определении вариаций сопряжения особенностей образовательных ландшафтов и характера процессов, протекающих в разных группах образовательных систем.

Теоретическая значимость заключается в том, что в статье на основе сопряженного анализа определены особенности влияния образовательного ландшафта на развитие общего образования в арктических регионах. Выявленные принципы управления, приемы районирования территориальных образовательных систем (ТОС), направлений проблемной и прогнозной оценки дополняют результаты современных исследований в области теории управления образованием.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты проблемной оценки, разработанные в ходе прогнозной оценки сценарии, выделенные принципы управления могут стать основой для разработки программы развития образования в округе, корректировки «дорожных карт» и мастер-планов комплексного развития городских агломераций и опорных населенных пунктов. Учитывая, что в Арктической зоне РФ образовательные ландшафты имеют сходные характеристики, возможно применение выделенных механизмов районирования и принципов трансформации управления в других регионах страны.

Статья основана на материалах стратегической сессии «Выработка подходов к разработке региональной программы научно-технологического развития Чукотского автономного округа», состоявшейся в сентябре 2025 г. в Анадыре. В ходе работы группы «Социокультурное развитие» обсуждена текущая ситуация в социальной сфере округа, в том числе развитие образования в районах, что позволило выявить значительную корреляцию развития территориальных образовательных систем и факторов среды. По итогам сессии и дальнейших обсуждений, глубинных интервью и опросов определены особенности образовательных ландшафтов Чукотки, их сопряженная динамика с трансформацией в организации образования. Для получения комплексной картины образовательной ситуации проведен анализ нормативных правовых документов региональных органов исполнительной власти. Характеристика влияния демографических и пространственных факторов основана на данных территориального органа Роскомстата, характеристика особенностей этнического и лингвистического разнообразия – на материалах Чукотского филиала Северо-Восточного федерального университета.

В педагогической науке накоплен значительный фонд исследований различных аспектов регионализации общего образования. Наибольший рост числа работ наблюдался на стыке веков, в период формирования национально-региональных образовательных систем в субъектах федерации, значительного подъема инновационного движения в образовательных организациях и реализации масштабных трансформационных проектов. А.В. Иванова, обобщая исследования, проводимые в Республике Саха (Якутия), в своей диссертации отмечала: «регионализация общего образования представляет собой иерархическую систему организационно-педагогического обеспечения содержания образования на основе природно-географической, социально-экономической, национально-культурной специфики региона, способов обучения, учитывающих мировосприятие, психический склад жителей Севера» [2, с. 9]. При этом, по мнению исследователей, процесс регионализации основан на обеспечении единства российского образовательного пространства [3, с. 71] и воспринимается как возможность формирования векторов развития образования с учетом образовательных потребностей населения и компонентов учебных программ национальных школ [2, с. 13].

В связи с указанным в управлении процессами регионализации на первый план многими исследователями ставятся роль традиционной культуры воспитания, педагогических особенностей социокультурной среды, стремления к расширению функционирования родного языка [2, с. 13], дифференциация обучения в сельских образовательных организациях с учетом особенностей среды, разработки концептуальных основ развития малокомплектных школ Севера [4]. В частности, ретроспективный анализ развития процессов регионализации образования в Чукотском автономном округе раскрыт в исследованиях В.Н. Нувано [5], О.Г. Талызина [6], О.П. Коломийца [7], трансформационные процессы освещены в работах С.А. Павловой, П.В. Боярского, Я.Д. Шашкиной [8] и др.

Идея территориальной и социокультурной обусловленности изменений в образовании, сопряженного развития образовательных ландшафтов и образовательных систем находит новое переосмысление в условиях неопределенности и разнообразия среды. Можно выделить работы Д.А. Данилова, А.Н. Неустроевой, А.Д. Николаевой, С.В. Паниной, Т.В. Третьяковой, посвященные вопросам становления и развития национально-региональных образовательных систем и

расширения этнокультурного образования. В целом можно выделить следующие аспекты регионализации общего образования, наиболее актуальные в современных педагогических исследованиях.

Первый аспект – **разнообразие образовательного ландшафта в регионах.** В современных разработках значительное место занимает «изучение адаптации принимаемых управленческих решений к изменениям в образовательном ландшафте конкретной территории» [9, с. 11]. Развивая ключевое положение исследований Д.А. Данилова о том, что региональный компонент «надстраивается над федеральным, привнося в общее образование своеобразие региона» [2, с. 71], нами определено, что особенности развития территориальных систем обусловлены спецификой образовательного ландшафта: региональные и территориальные образовательные системы находятся в состоянии непрерывной трансформации под влиянием факторов среды и управленческих воздействий [9, с. 12]. В связи с этим актуальность приобретают исследования в области оценки сопряженности развития образовательных систем и факторов среды (пространственные, демографические, этнические и конфессиональные, социальные и экономические). Можно выделить следующие ключевые характеристики региональной образовательной системы Чукотского округа:

– наименьший масштаб (по количеству образовательных организаций и числу сотрудников) среди арктических регионов России, имеющий тенденцию к снижению количественных параметров;

– уникальное географическое положение, полная автономность в управлении, максимальная удаленность (и зависимость) от центра страны (крупнейших научно-образовательных центров), что влияет на перспективы и выбор стратегии развития;

– фрагментированная научно-образовательная среда в округе.

Сопряженный анализ развития образования и факторов среды дают основания для выделения трех групп образовательных ландшафтов в Чукотском автономном округе:

1. Арктический прибрежный образовательный ландшафт (Иультинский, Чукотский и Провиденский районы), где рамки организации территориальных образовательных систем задают пространственные и демографические факторы. Для данной группы характерны относительно низкая плотность, малочисленность и продолжающийся отток населения. Вследствие влияния факторов среды образовательные школы отличаются территориальной разобщенностью и малокомплектностью, внедрением изучения родных языков и культуры коренных малочисленных народов Севера.

2. Образовательный ландшафт территорий интенсивного промышленного освоения (Анадырский, Билибинский, Чаунский районы), для которого характерны более крупный размер образовательных организаций, динамичный полиэтнический состав обучающихся. Для данных районов характерно превышение численности занятых в производстве над численностью постоянного населения. Интенсивная разработка месторождений, реализация долгосрочных планов развития агломерации Певек-Билибино, Анадырской и Чаун-Билибинской промышленных зон опережающего развития, внедрение масштабных инвестиционных проектов будут определять конфигурацию сети образовательных организаций, резильентность территориальных систем.

3. Образовательный ландшафт административного центра округа – наиболее динамичный и неоднородный по своей структуре ландшафт. Снижение темпов промышленного развития на стыке веков предопределило уменьшение численности жителей Анадыря и отток квалифицированных кадров. В последние годы демографическая картина меняется постепенным ростом постоянно проживающего населения вследствие внутренней миграции, что отражается и на сети образовательных организаций. Мастер-план Анадырской агломерации предусматривает создание образовательного кластера, развитие арктических компетенций.

Выделенные группы в определенной степени коррелируют с аналогичными образовательными ландшафтами, которые определены в Республике Саха (Якутия), вместе с тем отличаются особенностью влияния демографических и социально-экономических факторов.

Второй аспект регионализации – **влияние неоднородности среды на территориальные диспропорции** в обеспечении доступности и качества общего образования. Исследование характера взаимодействия территориальных образовательных систем с окружающей средой, а также специфики влияния на них комплекса внешних и внутренних факторов позволяет утверждать, что в контексте глобализации ключевым фактором преобразования функционирования образовательных систем выступает трансформация среды её функционирования. Например, изучение условий развития районных систем образования на Чукотке свидетельствует о том, что для ТОС округа внешние факторы чаще играют роль ограничителей развития, а не его стимулов.

В связи с сокращением промышленного производства, прежде всего горнодобывающего, значительно сократился, а позднее был исчерпан миграционный потенциал округа и начался интенсивный отток населения. Согласно ежегодной отчетности Территориального отделения Федеральной службы статистики по Чукотскому автономному округу, за последнюю четверть века общая убыль населения за счет миграционного оттока составила 313,0 тыс. человек. Такая картина характерна для большинства регионов Дальнего Востока. В частности, за четверть века численность населения северо-восточных регионов России уменьшилась на 31,4%. Отток продолжается независимо от принимаемых мер экономической поддержки (например, проект «Дальневосточный гектар»). Для сравнения: за этот период сальдо изменения численности в России составило всего -1,2%. Из северо-восточных регионов Чукотка имеет максимальное сальдо: – 68,4%. В других субъектах положение более позитивное: -4,2% в Якутии, -31,9% в Сахалинской области, -34% в Камчатском крае. Схожий уровень снижения численности, связанный с миграционным оттоком, наблюдается в Магаданской области (-62,1%). Миграционный отток влияет не только на общее снижение численности населения, соответственно, и обучающихся, но имеет и ряд значительных социальных последствий. В крупнейшем геостратегическом макрорегионе страны наблюдается жесткий дефицит кадровой обеспеченности промышленных производств, социальной сферы и другой деятельности, в особенности требующих высокой квалификации персонала.

К системным ограничениям развития территориальных образовательных систем Чукотки относится низкий уровень качества жизни населения, высокая стоимость товаров и услуг. В 2024 г. Чукотка заняла 66 место среди регионов РФ (в 2023 – 59, в 2022 – 57) в «итоговом рейтинге регионов», проводимом Центром экономических исследований «РИА Рейтинг», по качеству жизни регион находится на 74 месте в стране.

Эффект средовой неоднородности интенсифицируется по мере увеличения расстояния от административного центра региона, что особенно ярко проявляется в условиях экстремальных климатических характеристик арктических районов, неразвитости транспортной сети и низкого уровня развития телекоммуникационных технологий, что в совокупности повышает вероятность снижения доступности образования надлежащего качества. В связи с вышеизложенным актуальными являются такие проблемы, как:

– достижение сбалансированности территориального и социального развития в регионах;

– минимизация образовательного неравенства и создание равных условий для самореализации личности независимо от места проживания;

– учёт многообразия образовательных запросов и потребностей местных сообществ.

Третий аспект – **трансформация управления образованием на региональном и территориальном уровнях.** По мере углубления неоднородности в обществе происходит пересмотр принципов и механизмов управления развитием образования в регионах. Значительная дифференциация образовательных систем и выраженные диспропорции между муниципальными образованиями, коренящиеся в объективных географических и демографических различиях, а также в специфике размещения промышленного и энергетического комплексов, детерминируют необходимость применения разнообразных управленческих стратегий, адекватных гетерогенности конкретной территории. Фокус на территориальной специфике закладывает основу для ключевых принципов управления развитием образования, среди которых:

– идентификация и управление потенциальными рисками и кризисными ситуациями;

– адаптация стратегического планирования к особенностям территориального контекста.

На основе обозначенных приоритетов можно сформулировать следующие принципы управления, обеспечивающие соответствие региональных образовательных систем условиям средовой неоднородности:

– ориентация на территориальный контекст при принятии управленческих решений;

– реализация модели направляемого развития;

– интеграция позиций и интересов всех ключевых стейкхолдеров;

– внедрение партисипативных (соучаствующих) механизмов управления образованием;

– учёт ресурсных ограничений и акцент на компенсаторные функции образовательных систем;

– соответствие управленческих решений культурным особенностям территории.

В условиях Чукотки ключевыми условиями для реализации механизмов управления развитием образования могут служить факторы развития потенциала региона, указанные в мастер-плане Анадырской агломерации:

– опыт трансформации и готовность к изменениям (развитие новых компетенций для формирования собственного стратегического ресурса рабочей силы);

– высокий уровень доверия (применение лучших практик с преемственностью традиций формирует высокий уровень доверия между властью, бизнесом и обществом) [10, с. 6].

Четвертый аспект – **изменение механизмов и инструментов оценки** управления развитием территориальных образовательных систем. В условиях роста неопределенности среды особую актуальность приобретает разработка современных управленческих концепций и оценочного управления развитием территориальных образовательных систем, которые бы интегрировали факторы гетерогенности среды и учитывали различные каналы их воздействия на развитие образования. Первостепенной задачей становится определение методов и средств оценивания эффективности управления развитием образования, которые могли бы вариативно применяться в зависимости от типа территории и были

бы нацелены на снижение последствий её неоднородности. В связи с указанным особое значение приобретает ландшафтный подход к оценке управления образованием, основанный на идеях непрерывности трансформаций в образовательных системах, зависимости хода и результатов образовательных политик и реформ от факторов среды, многомерности и вариативности методов и инструментов оценки [5, с. 11].

Реализация механизмов оценки в действии (проведение стратегической сессии «Выработка подходов к разработке региональной программы научно-технологического развития Чукотского автономного округа», проектные семинары, глубинные интервью) позволяет выявить особенности образовательных ландшафтов Чукотки, их учет для трансформации управления образованием. Оценка в действии предшествовала изучению нормативных актов развития самого северо-восточного региона России: долгосрочных планов комплексного социально-экономического развития опорных населённых пунктов Арктической зоны, концептуального мастер-плана развития Анадырской агломерации, схемы территориального планирования, стратегии, среднесрочного и долгосрочного прогнозов социально-экономического развития ЧАО. Использование возможностей методологической триангуляции при оценке процессов регионализации общего образования в автономном округе служит предпосылкой для принятия мер, наиболее адекватных образовательному ландшафту.

В заключение отметим, что оценка образовательной ситуации в субъектах Российской Федерации, их взаимодействия с меняющимися образовательными ландшафтами позволяет получить целостную, теоретически обоснованную и эмпирически проверенную картину регионализации образования в XXI веке, который характеризуется нарастающей сложностью, неопределенностью и гетерогенностью. Анализ современных исследований в данной области позволяет выделить ряд перспективных направлений для развития теории и практики управления общим образованием:

– сравнительный анализ развития образования в субъектах Российской Федерации и зарубежных странах с целью выявления универсальных и контекстно-обусловленных закономерностей;

– изучение процессов внедрения и эффективности ландшафтного подхода в управлении развитием образования на региональном уровне;

– анализ механизмов и проектов, направленных на цифровую трансформацию региональных образовательных систем;

– создание и экспериментальная проверка гибких контекстно-зависимых моделей и диагностического инструментария для оценки коэволюции региональных образовательных систем и факторов среды их функционирования;

– идентификация и описание механизмов реализации компенсаторной функции образовательными системами в условиях дефицита ресурсов и нестабильности социальных процессов в российских регионах;

– разработка методов прогнозирования развития региональных и территориальных образовательных систем, адекватных динамичным изменениям среды;

– исследование механизмов интеграции образовательной политики в стратегии социально-экономического развития регионов.

Таким образом, поставленная в работе цель была выполнена, обоснована научная новизна. Предложенные исследования могут стать теоретической основой модернизации образования в регионах России, разработки современных научно обоснованных механизмов и инструментов управления развитием образовательных систем, более точно отражающих их разнообразие и сложную природу и адаптированных к меняющимся условиям среды.

Библиографический список

1. Саввинов В.М. Синопсис позиционирования образовательных систем арктических районов Якутии. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 1 (110): 25–27.
2. Иванова А.В. *Организационно-педагогическое обеспечение математического образования в регионах Севера*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Якутск: Якутский госуниверситет им. М.К. Аммосова, 1997.
3. Данилов Д.А. Организационно-педагогическое обеспечение регионализации образования. *Успехи современного естествознания*. 2004; № 1: 70–72.
4. Неустроев Н.Д., Неустроева А.Н., Саввинов А.С. Малокомплектная школа арктического Севера: проблемы и перспективы развития. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 108–111.
5. Нувано В.Н. Становление и развитие образования на Чукотке по материалам государственного архива Чукотского АО. *Север и Арктика: геология, экономика, история*: Всероссийская научная конференция, посвященная 300-летию Российской академии наук. Магадан: Северо-Восточный комплексный научно-исследовательский институт им. Н.А. Шило ДВО РАН. 2024: 187–190.
6. Коломиец О.П. Развитие этнокультурного образования на Чукотке. *Чтения памяти академика К.В. Симакова*: материалы докладов Всероссийской научной конференции. Магадан: ИП Жарикова Т. В. 2017: 244–246.
7. Талызин О.Г. Развитие народного образования на Чукотке в 1930–1940-е годы. *Вестник Чувашского университета*. 2008; № 4: 131–136.
8. Павлова С.А., Павлов И.Е., Боярский П.В., Шашкина Я.Д. Реализация социальных программ и воспроизводство населения Чукотки. *Международный академический вестник*. 2016; № 5 (17): 53–57.
9. Саввинов В.М. Оценка управления развитием территориальных образовательных систем с позиций ландшафтного подхода. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2025; № 215: 9–20.
10. *Концептуальный мастер-план города Анадырь*. Available at: https://landing.vostokgosplan.ru/wp-content/uploads/2022/08/master-plan-anadyr.pdf

References

1. Savvinov V.M. Sinopsis pozicionirovaniya obrazovatel'nyh sistem arkticheskih rajonov Yakutii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 1 (110): 25-27.
2. Ivanova A.V. *Organizacionno-pedagogicheskoe obespechenie matematicheskogo obrazovaniya v regionah Severa*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Yakutsk: Yakutskij gosuniversitet im. M.K. Ammosova, 1997.
3. Danilov D.A. Organizacionno-pedagogicheskoe obespechenie regionalizacii obrazovaniya. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2004; № 1: 70-72.
4. Neustroev N.D., Neustroeva A.N., Savvinov A.S. Malokomplektnaya shkola arkticheskogo Severa: problemy i perspektivy razvitiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 108-111.
5. Nuvano V.N. Stanovlenie i razvitie obrazovaniya na Chukotke po materialam gosudarstvennogo arhiva Chukotskogo AO. *Sever i Arktika: geologiya, `ekonomika, istoriya*: Vserossijskaya nauchnaya konferenciya, posvyaschennaya 300-letiyu Rossijskoj akademii nauk. Magadan: Severo-Vostochnyj kompleksnyj nauchno-issledovatel'skij institut im. N.A. Shilo DVO RAN. 2024: 187-190.
6. Kolomiec O.P. Razvitie `etnokul'turnogo obrazovaniya na Chukotke. *Chteniya pamyati akademika K.V. Simakova*: materialy dokladov Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Magadan: IP Zharikova T. V. 2017: 244-246.
7. Talyzin O.G. Razvitie narodnogo obrazovaniya na Chukotke v 1930-1940-e gody. *Vestnik Chuvashskogo universiteta*. 2008; № 4: 131-136.
8. Pavlova S.A., Pavlov I.E., Boyarskij P.V., Shashkina Ya.D. Realizaciya social'nyh programm i vosproizvodstvo naseleniya Chukotki. *Mezhdunarodnyj akademicheskij vestnik*. 2016; № 5 (17): 53-57.
9. Savvinov V.M. Ocenka upravleniya razvitiem territorial'nyh obrazovatel'nyh sistem s pozicij landshaftnogo podhoda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2025; № 215: 9-20.
10. *Konceptual'nyj master-plan goroda Anadyr'*. Available at: https://landing.vostokgosplan.ru/wp-content/uploads/2022/08/master-plan-anadyr.pdf

Статья поступила в редакцию 29.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-257-260

Ocheredko Yu.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: y-ocheredko@yandex.ru*

EDUCATING A PROFESSIONAL LINGUISTIC PERSONALITY IN A PROFESSIONALLY ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THE MODERN APPROACH. The article provides a comprehensive analysis of the process of forming a professional linguistic personality within the framework of professionally oriented education in higher institutions. In the context of globalization, digitalization, and the transformation of labor markets, the demand for specialists capable of integrating into international professional communities and demonstrating a high level of discursive competence has become a critical factor for economic and scientific competitiveness. The article examines the multifaceted structure of the professional linguistic personality, building upon the foundational three-level model and expanding it to include digital and pragmatic-axiological components. A critical analysis confirms that the general professionalization of the linguistic personality begins with the initiation of students into professional discourse. The article argues that a purposefully designed professionally oriented educational language environment serves as the primary pedagogical factor in this process. This environment, characterized by authenticity, interactivity, and contextualization, facilitates not only the

acquisition of specialized speech skills but also the development of a specific professional mindset, ethical standards, and digital communication strategies. The study concludes that the implementation of this approach is not merely an educational trend but a necessary response to the demands of the modern, interconnected world.

Key words: **professional linguistic personality, professionally oriented education, language environment, professional discourse, ESP, higher education, communicative competence, globalization, digitalization, soft skills**

***Ю.В. Очередько**, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: y-ocheredko@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД

В данной статье представлен комплексный анализ процесса формирования профессиональной языковой личности в рамках профессионально ориентированного образования в высших учебных заведениях. В условиях глобализации, цифровизации и трансформации рынков труда спрос на специалистов, способных интегрироваться в международные профессиональные сообщества и демонстрировать высокий уровень дискурсивной компетенции, стал критически важным фактором экономической и научной конкурентоспособности. В статье рассматривается многогранная структура профессиональной языковой личности, основанная на классической трехуровневой модели и расширенная за счет включения цифрового и прагматико-аксиологического компонентов. Критический анализ подтверждает, что общая профессионализация языковой личности начинается с приобщения студентов к профессиональному дискурсу. В статье утверждается, что целенаправленно созданная профессионально ориентированная образовательная языковая среда служит основным педагогическим фактором этого процесса. Эта среда, характеризующаяся аутентичностью, интерактивностью и контекстуализацией, способствует не только приобретению специальных речевых навыков, но и развитию специфического профессионального мышления, этических норм и стратегий цифровой коммуникации. Исследование завершается выводом о том, что реализация данного подхода является не просто образовательным трендом, а необходимым ответом на вызовы современного взаимосвязанного мира.

Ключевые слова: **профессиональная языковая личность, профессионально ориентированное образование, языковая среда, профессиональный дискурс, английский для специальных целей, высшее образование, коммуникативная компетенция, глобализация, цифровизация, гибкие навыки**

The 21st century is characterized by unprecedented dynamics in the socio-economic and technological spheres. Processes of globalization, the emergence of a knowledge-based economy, rapid digital transformation, and the formation of transnational professional communities have fundamentally reshaped the requirements for modern specialists [1]. In this new reality, higher education institutions face a strategic challenge: to move beyond the traditional model of knowledge transfer and focus on the formation of a holistic set of competencies that ensure a graduate's successful integration and competitiveness.

The current stage of socio-economic development, characterized by processes of globalization, digital transformation, and the establishment of the knowledge economy, places fundamentally new demands on university graduates. A specialist's successful integration into the international professional community, their competitiveness in the global labor market, and their ability to collaborate effectively directly depend on the level of development of their professional communicative competence. This competence goes beyond mere knowledge of a foreign language and implies the development of an integral phenomenon – a professional linguistic personality (PLP), capable of generating and interpreting professional texts in accordance with the norms and conventions of their community [2]. The relevance of the topic is driven by the need for the higher education system to provide an adequate response to the challenges of our time, such as the internationalization of science and business, the digitalization of professional discourse [3, p.8–9], and the growing demand for "soft skills" [4, p. 451].

Degree of Scientific Development and Literature Review. The problem of forming a linguistic personality has deep roots in Russian linguistics, originating in the foundational works of Yu.N. Karaulov, who defined a linguistic personality as a set of human abilities to create and perceive speech products [2]. His three-level model (verbal-semantic, cognitive, and pragmatic levels) became a classic and served as a basis for further research. The concept was significantly developed in the works of other prominent Russian scholars. G.I. Bogin proposed a model of linguistic personality levels for teaching purposes, focusing on its ability to navigate different types of discourse [5, p. 30–55]. I.I. Khaleeva made a substantial contribution by applying the theory to the context of foreign language teaching and intercultural communication, emphasizing the formation of a secondary linguistic personality [6].

In the field of foreign language teaching methodology, significant contributions to the development of professionally oriented approaches were made by foreign researchers (T. Hutchinson, A. Waters, T. Dudley-Evans, M. St John), who substantiated the principles of ESP (English for Specific Purposes) [7; 8]. Within the Russian methodological school, the principles of professionally oriented language teaching (POLT) were actively developed by scholars such as N.D. Galskova and L.Z. Shakirova, who systematized approaches to teaching a foreign language for professional communication in a non-linguistic university [9].

In modern conditions, the PLP model is being expanded to include a digital component, as reflected in the work of Crystal D. on internet linguistics and digital education [10]. Russian researchers are also actively exploring this vector. For instance, F.H. Tarasova investigates the structure of the professional linguistic personality and the role of the professional conceptosphere in its formation [11, p. 411–414], while contemporary works analyze the impact of digitalization on professional discourse and communication strategies.

The purpose of the research is to theoretically substantiate and reveal the structure of a professional linguistic personality in modern conditions and to determine the key characteristics of a pedagogically organized professionally oriented educational language environment as the main factor in its formation.

The object of the research is the process of forming a professional linguistic personality within the higher education system**.** Research objectives are the following:

1. To analyze and expand the classical three-level model of a linguistic personality in relation to the tasks of professional education.
2. To identify and characterize the structural components of a modern professional linguistic personality, including the digital aspect.
3. To define the essence, principles, and pedagogical potential of a professionally oriented educational language environment.
4. To substantiate the complex of methods and technologies necessary for creating and maintaining this environment in a university.

Scientific novelty of the research lies in: the systematic expansion of the classical model of a linguistic personality through the introduction and characterization of a digital-pragmatic component that reflects the realities of modern communication.

The comprehensive substantiation of the professionally oriented educational language environment as an integral pedagogical factor integrating linguistic, cognitive, pragmatic, and digital aspects of the formation of a PLP.

Theoretical Significance of the study consists in deepening the theoretical understanding of the structure and mechanisms of the formation of a professional linguistic personality, as well as in developing the theory of professionally oriented language teaching (ESP/POLT) by integrating the concept of a simulating educational environment into it.

Practical Significance of the work lies in the fact that the conclusions and recommendations contained within it can be used for designing curricula, developing pedagogical technologies, and creating teaching materials aimed at shaping a competitive specialist. The proposed environment model serves as a practical guide for university administration and teachers when modernizing educational programs.

The methodological and theoretical basis of the work is the systemic and competence-based approaches. The research process utilized a set of theoretical methods, including: analysis of linguistic, psychological-pedagogical, and methodological literature on the research problem; systematization and theoretical modeling of the PLP structure and the educational environment; comparative analysis of existing pedagogical practices.

The theoretical foundation for this research is the concept of "linguistic personality", introduced and developed in the works of the Russian linguist Yuri Nikolayevich Karaulov. He defined linguistic personality as "a set of human abilities and characteristics that determine the creation and perception of speech texts (discourse), which differ in the degree of structural and linguistic complexity, depth, and accuracy of reflection of reality" [2, p. 45]. This concept shifts the focus from language as a system to the individual as a user and creator of language.

A professional linguistic personality is a further development of this concept at the intersection of linguistics, pedagogy, and professional studies. It can be defined as an individual who possesses a structured system of knowledge, skills, and attitudes that allow them to effectively carry out professional communication, think in categories of their field, and act in accordance with the discursive norms of their professional community.

The classical model of the linguistic personality, proposed by Yu.N. Karaulov, includes three levels. For the purposes of analyzing the PLP, this model can be expanded and detailed:

1.1. *The verbal-semantic level.* This is the foundational level, representing the individual's proficiency in the general norms of the language (vocabulary, grammar,

phonetics, stylistics). For a PLP, this level is enriched with a specialized thesaurus, which includes:

A) Terminological system: a set of precise, unambiguous concepts specific to the profession (e.g., *collateral estoppel, amortization, quantum state, myocardial infarction)*.

B) Professional jargon and colloquialisms: words and expressions used in informal professional communication (e.g., *"bake-off"* for a competition between vendors in IT/business, *"blue-sky thinking"* for brainstorming without constraints).

C) Stable speech cliches and formulas: standard phrases for typical professional situations (e.g., "The patient presents with...", "The court finds that...", "The margin of error is within...").

Mastery of this level ensures the technical correctness and adequacy of professional speech.

1.2. *The cognitive (linguo-cognitive) level.*

This is the core level of professionalization. It represents the system of professional knowledge. The key components are:

A) Conceptosphere: a hierarchy of key concepts and categories that structure professional reality (e.g., "liability" for a lawyer, "market efficiency" for an economist, "ecosystem" for a biologist). As noted by F. Kh. Tarasova, the formation of a professional conceptosphere is the basis for professional thinking [11, p. 412].

B) Cognitive schemas and scripts: mental models of standard professional situations and sequences of actions (e.g., a doctor's algorithm for diagnosing a disease, an engineer's protocol for testing a structure).

C) Genre knowledge: understanding the structure, style, and purpose of various professional genres (scientific article, technical report, business presentation, medical history).

This level forms the intellectual basis of the PLP, determining the depth of understanding of professional problems and the ability to operate with abstract concepts.

1.3. *The pragmatic (motivational) level*. This highest level encompasses the sphere of needs, motives, and communication strategies. It defines how and why a person uses their linguistic and cognitive resources. For a PLP, this includes:

A) Communicative strategies and tactics: the ability to plan and implement communication to achieve specific professional goals (to persuade a client, instruct a team, defend a hypothesis).

B) Socio-cultural and ethical competence: understanding the unwritten rules, values, and ethical norms of the professional community.

C) Role-playing flexibility: the ability to adapt one's communicative behavior depending on the situation and the interlocutor (communication with a colleague, supervisor, client, or the public).

1.4. The digital-pragmatic component (a modern extension). In light of contemporary realities, it is necessary to supplement the classical model with a fourth component – the digital-pragmatic level. This level encompasses:

A) Digital discursive competence: the ability to communicate effectively in digital professional environments (forums, professional chats, video conferences, email correspondence), understanding their specific etiquette and genre conventions [10].

B) Information and media literacy: the skill of quickly finding, critically evaluating, and synthesizing professional information from digital sources.

C) Personal branding in digital space: the ability to present oneself professionally on platforms like Skillnet, HeadHunter "Grid" or TenChat in Russia and LinkedIn or ResearchGate abroad.

Thus, the modern PLP is a complex, multi-level structure whose formation requires a holistic and integrated pedagogical approach.

The formation of a PLP does not occur spontaneously, it is the result of a targeted pedagogical process. The general professionalization of the linguistic personality begins at the university, and the most effective methodology for this is Professionally Oriented Language Teaching (POLT) (it is also known as English for Specific Purposes (ESP)).

The core principle of POLT/ESP is the integration of language learning with professional specialization. As defined by Hutchinson and Waters [7, p. 19], ESP is an approach to language teaching in which all decisions regarding content and method are based on the learner's reason for learning. This means that language is not studied as an abstract academic discipline, but as a tool for solving professional tasks.

The key principles of this approach include:

1. Needs analysis: the educational process is built on a thorough analysis of the real communicative needs of future specialists in the target language according to Dudley-Evans & St John [8, p. 121].

2. Authenticity of materials: the use of original texts, audio and video materials from the professional field (scientific articles, technical documentation, business cases, legal acts, video lectures by specialists).

3. Task-based and project-based learning: the organization of learning around problem-based tasks and projects that simulate real professional activities (e.g., developing a business plan, conducting a mock trial, writing a research proposal, creating a technical presentation) [12, 256].

4. Focus on genre and discourse: teaching the characteristics of professional genres of speech, their structure, style, and communicative purpose.

This approach ensures the contextualization of learning, making it meaningful and motivating for students. It creates a direct connection between the classroom and the future workplace, bridging the gap between "knowing the language" and "using the language for professional purposes."

While curricula and teaching methods are important, the decisive factor in shaping a stable and holistic PLP is the creation of a comprehensive professionally oriented educational language environment. This environment is a didactically organized spatial-subject and social context that immerses the student in the linguistic, cognitive, and pragmatic practices of their future professional community. It is a "simulator" of professional life.

The key characteristics and components of such an environment are:

1. *Authenticity and immersion.* The environment must be saturated with elements of real professional practice. It can be achieved through: a) Inviting practitioners: regular lectures, masterclasses, and workshops from professionals who share not only knowledge but also the "living" language of the profession; b) using real cases: analysis of real business cases, engineering projects, or clinical situations that require professional discussion and decision-making; c) access to professional resources: providing students with access to professional databases (Scopus, Web of Science), specialized software, and industry-specific publications.

2. *Interactivity and collaborative learning.* Professional activity is inherently collaborative. The educational environment should reflect it by fostering active interaction: a) project-based work: group projects that require distribution of roles, negotiation of meaning, and collective problem-solving, mirroring the work of professional teams; b) discussions and debates: organizing discussions on controversial issues in the professional field, which teaches students to argue their point of view, use evidence, and respect the opinions of opponents; c) peer review: mutual evaluation of written works or presentations, which develops critical thinking and the ability to work with someone else's text from a professional standpoint.

3. *Contextualization of all types of speech activity.* All language skills are developed not in isolation, but in a direct professional context:

Reading: working with authentic specialized texts to extract necessary information, critically comprehend it, and synthesize it.

Writing: mastering professional writing genres: reports, technical descriptions, emails, abstracts, articles, etc.

Listening: understanding professional speech in lectures, presentations, and instructions.

Speaking: developing monologue (presentations, reports) and dialogic (discussions, consultations) speech in professional situations.

4. *Development of professional thinking and metacognitive skills.* Beyond specific skills, the environment aims to cultivate a professional mindset. By constantly solving professional problems, analyzing situations, and participating in professional discourse, students internalize the cognitive models of their field. They learn to think like an engineer, a doctor, or a manager. This process is closely linked to the development of metacognitive skills – the ability to plan, control, and evaluate one's own cognitive and communicative activities.

5. *Integration of digital tools.* A modern educational environment must incorporate digital technologies as an integral part of professional communication. It includes:

a) Using virtual learning environments (Moodle, Teach Base, Canvas) for collaboration.

b) Utilizing specialized software and simulators.

c) Developing skills in creating digital content (blogs, videos, online presentations) on professional topics.

d) Teaching the ethics and norms of online professional communication.

It is this immersive, multi-faceted environment that acts as the primary catalyst for the transformation of a student's linguistic personality into a fully-fledged professional linguistic personality.

The conducted research allows us to state that the set goal has been achieved: the structure of a professional linguistic personality in modern conditions has been theoretically substantiated and revealed, and the key characteristics of a professionally oriented educational language environment as the main factor in its formation have been determined.

All the set research objectives have been addressed:

1. The classical three-level model of a linguistic personality has been analyzed and expanded through the introduction and description of a digital-pragmatic component.

2. The structural components of a modern professional linguistic personality have been identified and characterized, including the verbal-semantic, cognitive, pragmatic, and digital-pragmatic levels.

3. The essence of the professionally oriented educational language environment as a simulating pedagogical space has been defined, and its principles (authenticity, interactivity, contextualization) and pedagogical potential have been revealed.

4. A complex of methods and technologies for creating this environment has been substantiated, including needs analysis, the use of authentic materials, project-based learning, and the integration of digital tools.

The scientific novelty of the research, which consists in the systematic expansion of the model of a linguistic personality and the comprehensive substantiation of the role of the educational environment, is scientifically grounded. Its validity is confirmed by its reliance on the fundamental theory of Yu.N. Karaulov, its development considering modern socio-cultural and technological realities (works by D. Crystal, F. Kh. Tarasova), as well as the integration of concepts from teaching methodology and pedagogy.

This work is targeted at a specific audience: 1) At the primary level – at foreign language and subject-specific instructors in non-linguistic universities, methodologists, and educational program developers, who can use the proposed model and recommendations to modernize the educational process. 2) At the secondary (ultimate) level – at undergraduate and graduate students of non-linguistic majors, for whom the targeted formation of a professional linguistic personality is a key factor for future competitiveness and successful integration into the international professional community.

Thus, the results of the research possess both theoretical value for the development of linguistics and methodology, and practical significance for modern higher education, responding to the strategic challenge of training a specialist capable of effective professional communication in the context of globalization and digitalization. Further research may be directed at developing diagnostic tools for assessing the levels of formation of a professional linguistic personality and at studying the specifics of its development in various professional fields.

Библиографический список

1. Schwab K. *The Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum, 2016.
2. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва, 1987.
3. Карасик В.И. О типах дискурса. *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс*. 2000: 5–20.
4. Heckman J.J., Kautz T. Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*. 2012; Vol. 19, № 4: 451–464.
5. Богин Г.И. *Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов*. Калинин, 1986.
6. Халеева И.И. О гендере языковой личности в контексте диалога культур. *Известия Российской академии образования*. 1995; № 2: 45**–**52.
7. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge University Press, 1987.
8. Dudley-Evans T., St John M.J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press, 1998.
9. Гальскова Н.Д., Шакирова Л.З. *Теория и практика обучения иностранным языкам в нелингвистическом вузе*. Москва, 2021.
10. Crystal D. *Internet Linguistics*: A Student Guide. Routledge, 2011.
11. Тарасова Ф.Х. Профессиональная языковая личность: структура и принципы формирования. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; № 11 (89): 411–414.
12. Очередько Ю.В. Использование проектной методики в практике обучения английскому языку. *Приоритетные направления развития науки и образования*. 2015; № 4 (7): 256–257.

References

1. Schwab K. *The Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum, 2016.
2. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva, 1987.
3. Karasik V.I. O tipah diskursa. *Yazykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs*. 2000: 5-20.
4. Heckman J.J., Kautz T. Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*. 2012; Vol. 19, № 4: 451-464.
5. Bogin G.I. *Model' yazykovoj lichnosti v ee otnoshenii k raznovidnostyam tekstov*. Kalinin, 1986.
6. Haleeva I.I. O gendere yazykovoj lichnosti v kontekste dialoga kul'tur. *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 1995; № 2: 45-52.
7. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge University Press, 1987.
8. Dudley-Evans T., St John M.J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press, 1998.
9. Gal'skova N.D., Shakirova L.Z. *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam v nelingvisticheskom vuze*. Moskva, 2021.
10. Crystal D. *Internet Linguistics*: A Student Guide. Routledge, 2011.
11. Tarasova F.H. Professional'naya yazykovaya lichnost': struktura i principy formirovaniya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; № 11 (89): 411-414.
12. Ocheredʹko Yu.V. Ispol'zovanie proektnoj metodiki v praktike obucheniya anglijskomu yazyku. *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2015; № 4 (7): 256-257.

Статья поступила в редакцию 25.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-260-266

Gorbunova I.B., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, chief researcher, Research and Methods Laboratory Music Computer Technologies, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*
Rogozinsky G.G., *senior researcher, Research and Methods Laboratory Music Computer Technologies, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: gleb.rogozinsky@gmail.com*

DEVELOPMENT OF ELEMENTS OF A NEW EDUCATIONAL CONCEPTION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN MUSIC AND SOUND DESIGN: SOUND SYNTHESIS AND PROCESSING SYSTEMS, SONIFICATION SYSTEMS AND GENERATIVE SYSTEMS. Digital technologies in music and sound design are complex systems that include automation, synthesis, and sound processing components, as well as programming languages used in musical composition. Within the framework of the system-analytical approach presented in the article, sound synthesis and processing systems, sonification systems and generative systems, which are important elements for the development of a new educational concept, are considered as complex structures in which the interaction between the elements of the system allows to identify new connections and ways of development. Despite the active use of sound synthesis and processing systems, sonification systems and generative systems remain poorly understood from the point of view of a systematic approach, which makes it difficult to study, analyze, synthesize, classify and optimize them for implementation in the educational process. The article proposes a methodology for classifying and analyzing sound synthesis and processing systems, sonification systems and generative systems and the possibilities of their implementation in the modern educational process. The system-analytical approach proposed in the article reveals the key aspects of the construction and functioning of sound synthesis and processing systems, sonification systems and generative systems, allowing a new look at their structure and interaction with the external environment, which in general largely determines the direction of development of a new dynamically developing field of knowledge related to the study of digital technologies in music and sound design.

Key words: **music computer technologies, sound synthesis and processing systems, sonification systems, generative systems, educational concept, sound design, digital technologies in music**

И.Б. Горбунова, *д-р пед. наук, проф., рук. научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gorbunovaib@herzen.spb.ru*
Г.Г. Рогозинский, *д-р техн. наук, ст. науч. сотр., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: gleb.rogozinsky@gmail.com*

РАЗРАБОТКА ЭЛЕМЕНТОВ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ «ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКЕ И САУНД-ДИЗАЙНЕ»: СИСТЕМЫ СИНТЕЗА И ОБРАБОТКИ ЗВУКА, СИСТЕМЫ СОНИФИКАЦИИ И ГЕНЕРАТИВНОЙ СИСТЕМЫ

Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне представляют собой сложные системы, включающие в себя компоненты автоматизации, синтеза и обработки звука, а также языки программирования, применяемые в музыкальной композиции. В рамках системно-аналитического подхода, представленного в статье, системы синтеза и обработки звука, системы сонификации и генеративные системы, являющиеся важными элементами для разработки новой образовательной концепции, рассматриваются как комплексные структуры, в которых взаимодействие между элементами системы позволяет выявить новые связи и пути развития. Несмотря на активное применение системы синтеза и обработки звука, системы сонификации и генеративные системы остаются малоизученными с точки зрения системного подхода, что затрудняет их исследование, анализ, синтез, классификацию и оптимизацию для внедрения в образовательный процесс. В статье предложена методология классификации и анализа систем синтеза и обработки звука, систем сонификации и генератив-

ных систем и возможности их реализации в системе современного образовательного процесса. Системно-аналитический подход, предложенный в статье, раскрывает ключевые аспекты построения и функционирования систем синтеза и обработки звука, систем сонификации и генеративных систем, позволяя по-новому взглянуть на их структуру и взаимодействие с внешней средой, что в целом во многом определяет направление развития новой, динамично развивающейся области знаний, связанной с изучением цифровых технологий в музыке и саунд-дизайне.

Ключевые слова: **музыкально-компьютерные технологии, системы синтеза и обработки звука, системы сонификации, генеративные системы, образовательная концепция, саунд-дизайн, цифровые технологии в музыке**

В условиях цифровой трансформации различных сфер общественной и производственной деятельности актуальность подготовки специалистов в области цифровых технологий в музыке и саунд-дизайне: их проектирования, разработки, внедрения в образовательный процесс отвечает современным тенденциям и требованиям к профессиональной подготовке выпускников учреждений высшего профессионального звена, являясь насущной потребностью, обеспечивающей устойчивый спрос на импортозамещение программного обеспечения. Одной из национальных целей России до 2030 года является импортозамещение в сфере информационных технологий (ИТ), которой начали уделять особое внимание после того, как началась серия громких заявлений иностранных ИТ-компаний об уходе с рынка в России [1]. Это распространяется и на сферу музыкально-компьютерных технологий (МКТ), поскольку подавляющее большинство профессиональных и повсеместно используемых решений являются зарубежными. Среди наиболее популярных производителей аудиоинструментов можно выделить такие компании, как Waves, Steinberg, FabFilter, Soundtoys, UniversalAudio, Arturia, u-he. Возможные ограничения на приобретение и обновление данного программного обеспечения (ПО) ставят под угрозу как работу профессиональных студий, так и подготовку специалистов в образовательных учреждениях. Дополнительным риском становится рост пиратства и утечка данных, что несет угрозу информационной безопасности [2].

Фундаментальные исследования, проводимые в области применения МКТ [3–7], позволяют выделить цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне как особую область знаний и базисную часть практически любой сферы деятельности в данном направлении, которое развивается на стыке музыкальной акустики, цифровой обработки сигналов, программной инженерии, разработки программного обеспечения на основе открытого исходного кода, моделирования процесса музыкального творчества и активно используется в системе современного музыкально-информационного и инженерно-технологического образования. Все это обосновывает актуальность темы исследования.

Целью исследования является разработка теоретико-методологических основ новой образовательной концепции и формирование связанных с нею элементов динамично развивающейся области знаний, основанных на активном использовании современных музыкально-компьютерных технологий в процессе обучения магистрантов по профилю «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне».

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи исследования:

1. Изложение концептуальных основ теоретико-методологической базы для разработки элементов новой образовательной концепции, связанной с преподаванием дисциплин, направленных на изучение цифровых технологий в музыке и саунд-дизайне.

2. Выявление основ содержательного наполнения динамично развиваемой области знаний, обусловливающих целостность, научную обоснованность и результативность процесса обучения по дисциплинам разработанной новой образовательной концепции.

3. Применение системно-аналитического подхода при разработке элементов новой образовательной концепции, связанной с изучением цифровых технологий в музыке и саунд-дизайне и рассмотрением взаимодействия между её элементами как системы комплексных структур, которые позволяют выявить новые связи и пути развития данного образовательного направления.

4. Анализ и выявление классификационных признаков системы синтеза и обработки звука, системы сонификации и генеративной системы, содержательные элементы которых составляют основанную на использовании современных музыкально-компьютерных технологий образовательную концепцию новой динамично развивающейся области знаний «цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне».

Научная новизна исследования заключается в представлении материалов по разработке новой образовательной концепции, связанной с освоением блока профессиональных дисциплин программы магистерской подготовки «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне» по направлению 09.04.02 Информационные системы и технологии.

Теоретическая значимость исследования заключается в детальном анализе положений, связанных с разработкой теоретико-методологической основы и научной базы для формирования содержательного наполнения дисциплин образовательной программы магистратуры по направлению подготовки 09.04.02 Информационные системы и технологии, профиль «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне», определении базовых элементов проектирования современных системы синтеза и обработки звука, системы сонификации и генеративной системы, основанных на многогранном использовании музыкально-компьютерных технологий и способов их интеграции в образовательный процесс.

Практическая значимость исследования заключается во внедрении разработанной концепции в образовательный процесс блока профессионально ориентированных дисциплин магистерской программы «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне» (направление подготовки 09.04.02 Информационные системы и технологии).

Образовательная концепция как системное описание определенного круга процессов и явлений, способствующее пониманию, трактовке, выявлению руководящих идей её построения или функционирования цифровых технологий в музыке и саунд-дизайне, опирается на ряд ключевых понятий и положений. В исследуемом направлении к таким ключевым понятиям относятся современные музыкально-компьютерные технологии, системы синтеза и обработки звука, системы сонификации и генеративные системы.

Однако, несмотря на широкое использование и значительное влияние на современную музыкальную индустрию, цифровые технологии в музыке остаются малоизученным объектом с точки зрения теории систем (то есть с точки зрения их внутренней структуры, методов построения, управления, оптимизации и т. д.). Как показала практика обучения, в научно-образовательном процессе, реализуемом в рамках преподавания дисциплин направления «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне», имеет смысл сосредоточится на следующих системах, представляющих интерес с точки зрения системотехники: системы синтеза и обработки звука, системы сонификации и генеративные системы. Как будет показано ниже, системы синтеза и обработки звука являются элементами более сложных систем и, следовательно, должны быть рассмотрены нами в первую очередь. В данной статье мы остановимся на детальном анализе информационно-аналитических процессов, связанных с преподаванием дисциплин названного направления обучения магистрантов. Введение такого подхода может стать ключом к расширению нашего понимания о том, как эти процессы влияют на эволюцию музыкального искусства и как они могут быть улучшены и оптимизированы для достижения новых творческих идей, включая образовательно-технологические и научно-образовательные направления.

Как уже отмечалось ранее, одной из национальных целей России до 2030 года является импортозамещение в сфере ИТ, которой начали уделять особое внимание после заявлений иностранных ИТ-компаний об уходе с рынка в России [1]. Возможные ограничения на приобретение и обновление данного программного обеспечения ставят под угрозу как работу профессиональных студий, так и подготовку специалистов в образовательных учреждениях. Дополнительным риском становится рост пиратства и утечка данных, что несет угрозу информационной безопасности [2].

В этих условиях развитие отечественного рынка аудиоплагинов становится не только вопросом творческого или технологического прогресса, но и фактором информационно-экономической безопасности. Актуальной задачей также выступает создание конкурентоспособных отечественных решений при одновременном формировании механизмов защиты интеллектуальной собственности.

Рассмотрим более подробно названные процессы.

Система синтеза звука. Данная система реализует процесс синтеза звука (СЗ). Результатом процесса СЗ является звуковой объект (ЗО). СЗ реализуется с помощью различных алгоритмов [8]. Например, алгоритма гранулярного СЗ. Поскольку СЗ исторически развивался на основе модульных систем [9], то удобно формализовать алгоритмы СЗ в виде направленного конечного графа $\Gamma^S(E, V)$, вершинами $e_i \in E, i = \overline{1, N}$ которого являются модули (функциональные узлы) системы СЗ (ССЗ), а ребрами $v_i \in V, i = \overline{1, L}$ – соответствующие связи между выходами и входами модулей ССЗ.

На практике $\Gamma^S(E, V)$, как правило, является двухцветным, так как большинство цифровых ССЗ использует два типа связей (звуковую и модуляционную), отличающихся частотой дискретизации и разбивающих V на два подмножества: $V^a \in V$ для звуковых сигналов (сигналов с относительно высокой частотой дискретизации) и $V^k \in V$ для модуляционных или управляющих сигналов (сигналов с относительно низкой частотой дискретизации, которые используются, например, для модуляции различных параметров алгоритма СЗ): $V^a \cup V^k = V, V^a \cap V^k = \emptyset$.

Каждый модуль ССЗ e_i обладает множеством параметров $\Xi^i = \{\xi_1^i \dots \xi_p^i\}$. Как правило, некоторое подмножество этих параметров $\Xi_U^i \subseteq \Xi^i$ используется для управления ССЗ. Очевидно, что совокупность таких параметров всех модулей $e_i \in E$

$$\Xi^S = \bigcup_i \Xi_{U_i}^i$$

определяет тембр ЗО. Множество Ξ^S управляемых параметров алгоритма СЗ ставится в соответствие множеству значений элементов интерфейса пользо-

вателя π^{Ω}. При этом возможно сюръективное отображение $f: \pi^{\Omega} \to \Xi^{S}$, так как при помощи одного элемента интерфейса пользователя могут задаваться значения нескольких взаимосвязанных параметров алгоритма СЗ. Отметим, что интерфейс пользователя не является обязательным элементом ССЗ.

Запуск ССЗ. Для запуска алгоритма СЗ обычно требуется управляющее воздействие (триггер), которое в минимальной форме, как правило, определяет размер носителя ЗО, а также относительную высоту звучания. Запуск алгоритма СЗ реализуется с помощью символьных сообщений или событий W^{S}.

Вырожденным случаем может считаться запуск ЗО без указания длительности сообщением вида $\hat{w}(t^0, P^w) \in \hat{W}^S = \langle T^0, P \rangle$. Как правило, такое управление имеет место в сэмплерных устройствах.

Алгоритмы обработки триггерных сообщений. Нередко на практике над W^{S} проводятся определенные преобразования. Алгоритмы обработки триггерных сообщений задаются для символьного домена, в отличие от последующего применения цифровой обработки звука, которая, очевидно, выполняется в звуковом домене.

Среди используемых на практике операций обработки триггерных сообщений отметим следующие:

Фильтрация: например, $\phi: P_{\phi} = \{p; \forall p \le p_{max}\}$. Результатом такой операции является исключение нот выше p_{max}.

Стретто: $\gamma: \Delta_{\gamma} = \left\{\delta_i^{\gamma}; \forall i \in \overline{1, |\Delta|}, \delta_i^{\gamma} = m \cdot \delta_i, m \in \mathbb{R}^{+}\right\}, \Delta \ni \delta_i = t_i^{x} - t_i^{0}$, что приводит к ускорению темпа за счет сокращения длительностей нот δ_i при $0 < m < 1$ или его замедлению при $m > 1$.

Цепная реакция: $w_i \to w_j w_{j+1} \dots w_{j+k}$. В результате данной операции однократный запуск w_i приводит к генерации k команд. Частным случаем цепной реакции является арпеджио.

Как ранее отмечалось, интерфейс пользователя не является обязательным элементом. Ряд ССЗ могут быть спроектированы так, чтобы реагировать только на запускающие события в виде W^{S} или $\hat{W}^{S}$. Некоторые ССЗ могут функционировать автономно без последовательности запускающих событий (так называемые дроны), то есть в данном случае T^0 и T^x содержат лишь по одному элементу: моменты начала и окончания работы ССЗ соответственно. При этом вектор P может быть пустым, так как звуковысотность и другие параметры будут полностью определяться структурой Γ^{S}.

Ниже мы используем декомпозицию выбранных музыкально-кибернетических систем (МКС) в терминах нотации IEDF0 (вход, выход, управление, механизм). Главная цель IDEF0 состоит в моделировании сложных систем, в которых взаимодействуют люди, машины, ресурсы, информационные системы и потоки данных. Таким образом, использование IDEF0 позволит провести качественный анализ и классификацию выбранных систем.

На рис. 1 процесс СЗ представлен в терминах IEDF0 с точки зрения звукового дизайнера, то есть оператора ССЗ. **Входом** является множество событий W^{S} и значения параметров Ξ^{S}. **Управлением** являются алгоритмы обработки триггерных сообщений, алгоритмы СЗ, а также интерфейсы и протоколы соединения с другими модулями. **Механизмами** являются интерфейс пользователя и ядро СЗ. На **выходе** получаем ЗО.

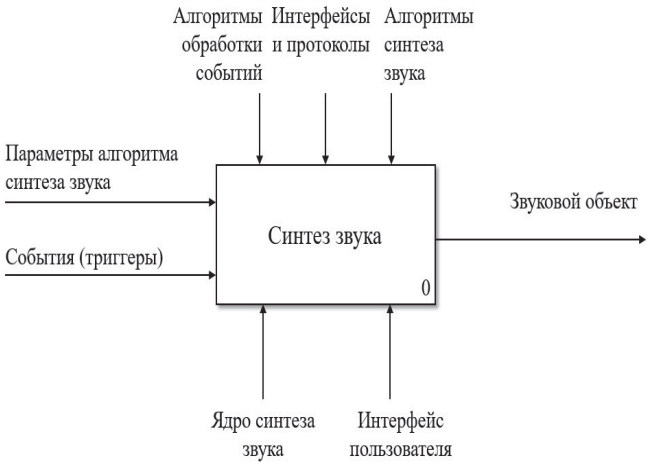


Рис. 1. Общее представление процесса синтеза звука в нотации IEDF0

Система обработки звука (СОЗ). СОЗ по своей структуре подобна ССЗ, однако у нее есть как минимум две принципиальных особенности:

1. Основным входом является звуковой сигнал $S_{зв}$.
2. Как правило, СОЗ должна быть активна на протяжении функционирования надсистемы, в которую она включена. Это замечание позволяет нам не рассматривать здесь алгоритмы обработки триггерных сообщений для СОЗ.

В случае если на вход СОЗ был подан ЗО, то для сохранения терминологической общности выходом будет являться обработанный ЗО в соответствии с заданными параметрами алгоритма ОЗ.

В остальном, по аналогии с ССЗ, процесс СОЗ будем представлять как реализацию алгоритма ОЗ в виде графа $\Gamma^{FX}(E, V)$ с набором параметров ОЗ Ξ^{FX} под управлением интерфейса пользователя и ядра ОЗ. Это отражено на рисунке 2.

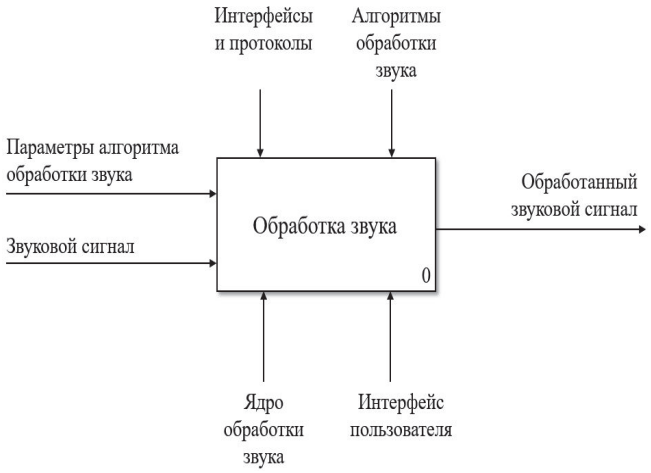


Рис. 2. Общее представление процесса обработки звука в нотации IEDF0

Выполнив декомпозицию двух базовых процессов **музыкально-кибернетических систем** (подробно в работе [10]), мы сможем далее на их основе описать системы МКС более высокого порядка, такие как система сонификации и генеративная система.

Система сонификации (СС). Сонификация используется для отображения информации посредством неречевого звука, являясь аналогом визуализации в звуковом домене [11]. Сонификация активно применяется в ассистивных системах [12–14], в мультимодальных системах отображения информации [15], предоставляя дополнительную модальность отображения информации, а также в художественных целях [16].

Отображение данных в процессе сонификации выполняется с помощью различных методов, которые в значительной степени определяются свойствами самих сонифицируемых данных.

Для сохранения общности мы можем разделить методы сонификации на две больших группы: непрерывные и дискретные.

В случае непрерывной сонификации входными данными является временная функция n-переменных $f(x_1, \dots, x_n, t)$. Как правило, сонифицируются не все переменные, поэтому после сокращения размерности каждой переменной функции $f(x_1, \dots, x_k, t), k \le n$ в каждый момент времени t ставится в соответствии со значением одного или нескольких параметров $p_i(t) \in P$, где P – множество временных функций управляемых параметров СС.

В этом случае для ССЗ и СОЗ $|W^{S}|, |W^{S}| = 1$, и на протяжении времени работы СС происходит изменение $\Xi^{S}(T)$ и $\Xi^{FX}(T)$.

В случае дискретной сонификации входными данными может являться: а) временная функция $f(x_1, \dots, x_n, t)$, которая преобразуется в дискретную форму $f(x_1, \dots, x_n, t[z])$; б) упорядоченное множество k-мерных значений $D = \{d_1(x_1, \dots, x_k), \dots, d_n(x_1, \dots, x_k)\}$. Ниже мы будем рассматривать именно этот случай, однако случай «а» может быть сведен к нему заменой t на одну из переменных.

Далее введем предикат $P(x, E)$ соответствия значения x ситуации E, требующей внимания оператора СС и приводящей с этой целью к генерации события w. Тогда, например, по выполнении

$$\bigcup_i P(x_i, E(x_i)),$$

произойдет запуск команды w.

Примером непрерывной сонификации может служить аудификация (audification), когда, например, высокочастотные сигналы $\tilde{s}(t)$, издаваемые летучими мышами, $s(t) = \tilde{s}(m \cdot t), m < 1, k > 1$ усиливаются в k раз и растягиваются (масштабируются) в m раз. Воспроизведение такого сигнала позволяет воспринять его как звук в слышимом для человека диапазоне частот.

В качестве примера дискретной сонификации рассмотрим представление с помощью звуковых иконок (auditory icons) результата выполнения некой циклической операции. Необходимо идентифицировать следующие события: начало выполнения цикла (1), нормальное завершение итерации цикла (2), аномальное завершение итерации цикла (3) и окончание выполнения цикла (4). Для простоты демонстрации в качестве ССЗ выберем сэмплер с загруженным множеством ЗО $S = \{s_1, s_2, s_3, s_4\}$. Каждый $s_i \in S$ соответствует одному из перечисленных выше событий. Пусть для каждого события $d(x_1, x_2)$ заданы два маркера x_1, x_2 таким образом, что $x_1 = \{0,1\}$ – нормальное (0) или аномальное (1) завершение цикла, а $x_2 = \{0,1,2\}$ – маркер обычной итерации (0) / маркер первой итерации (1) / маркер финальной итерации (2). Тогда событие $d(0,1)$ приведет к генерации события w_3, запускающего ЗО s_3.

Построим модель процесса сонификации (рис. 3). **Входом** являются данные для сонификации и параметры сонификации, при этом на **выходе** будет множество ЗО, соответствующее выбранному методу сонификации. **Управлением** в данном случае является алгоритм предобработки данных, метод сонификации, метод сонификации, алгоритмы СЗ, алгоритмы ОЗ, интерфейсы и протоколы соединения СС с другими системами.

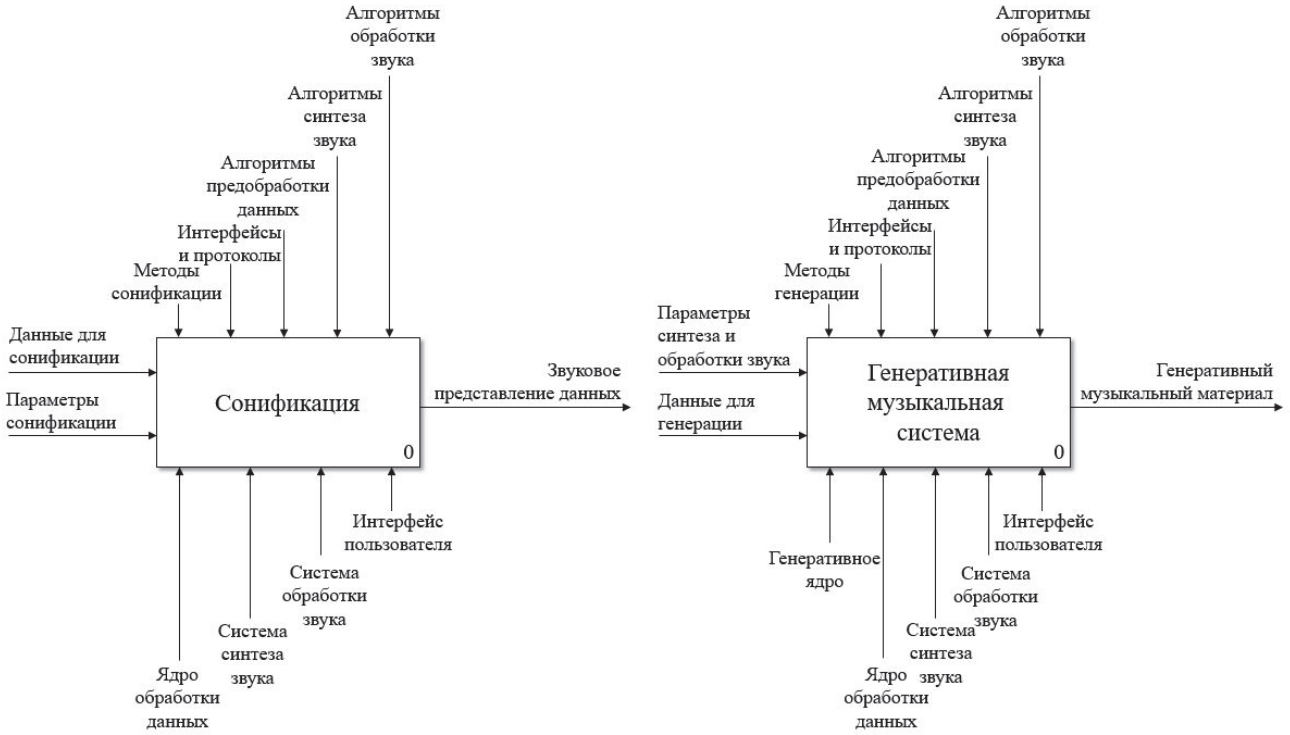


Рис. 3. Процессы сонификации (слева) и создания генеративной музыки (справа) в нотации IEDF0

Механизмы процесса: ядро обработки данных, ядро СЗ и ядро ОЗ. В случае интерактивной сонификации здесь также может присутствовать интерфейс пользователя для управления СС в реальном времени.

Генеративная музыкальная система. Наш подход позволил нам, не теряя общности, описать процессы СЗ и ОЗ и далее на их основе описать процессы в СС. Продолжая системный анализ МКТ, рассмотрим генеративную систему (ГС).

ГС представляет собой целенаправленную систему. Цель всякой ГС – получение музыкальной композиции автоматическим путем, в самом простейшем случае описываемой в символьном виде как

$$y: T^0 \times T^x \times P \to L,$$

где P – множество высот звуков, T^0– множество моментов начала звучания нот, T^x– множество моментов окончания звучания нот. В более конкретных случаях в качестве дополнительных элементов декартового произведения могут выступать, например, множество пространственных координат (для стерео), множество тембров (для многоголосой музыки), множество акцентов и т. д.

Если каждому звуковому образу $\psi_i(l), l \in L$ поставить в соответствие некое рейтинговое значение q, то приближение к цели будет характеризоваться траекторией $q_n > \cdots q_i > \cdots > q_1 > q_0$, где q_n – финальная итерация ГС.

Классические ГС, такие как ГС на основе компьютеров ELLIAC [9] и «Урал» [17], и большинство современных ГС, например, MuseNet [18], являются автоматическими системами с предварительным управлением (feedforward control systems). Пользователь такой системы предварительно задает вектор параметров, определяющий ее движение, после чего анализирует полученный результат. При этом ведется поиск

$$E_i = (\psi_A(l) - \psi_i(l)) \Rightarrow \min,$$

где $\psi_A(l)$ – идеальный образ произведения в сознании пользователя. На практике часто имеет место подвижная цель, когда $\psi_A(l)$ корректируется после каждого нового результата вследствие возможности влияния текущего результата $\psi_i(l)$ на идеальный образ в сознании пользователя.

В то же время существуют и ГС с закрытым циклом управления. В процессе их работы пользователь может непосредственно влиять на генерацию (Endel) или использовать рейтинговую систему (Mubert, Яндекс Нейромузыка).

Генеративное ядро включает в себя определенный алгоритм генерации ЗО. Ряд ГС работают в символьном домене (MuseNet, Chordjam, Nodal) с последующим рендерингом пар $(w_i^S, \Xi_i^S), (w_i^{FX}, \Xi_i^{FX})$ в звук $W \times \Xi \to S$, другие – непосредственно в звуковом домене (WaveNet, SampleRNN). Первый класс ГС, на наш взгляд, более гибкий, так как позволяет использование сторонних СС3 и СО3. Учитывая специфический характер второго класса ГС, остановимся здесь на рассмотрении только ГС первого класса.

Минимальным выходом ядра ГС является команда w_i по аналогии с управлением СС3. Кроме того, выход может включать управление подмножеством параметром СС3 Ξ^S или СО3 Ξ^{FX}. Наиболее полный вход СС3 и СО3 может включать дополнительно множество временных функций, осуществляющих управление СС3/СО3 в реальном времени.

Проблема внешней среды в музыкально-кибернетических системах. Кибернетика, как правило, рассматривает открытые системы, подверженные влиянию внешней среды. Что является внешней средой по отношению к ГС как частному случаю МКС?

Насколько нам известно, данной проблеме посвящено крайней мало исследований (здесь следует назвать работы [19; 20] и частично [21–25], где в моделях «среда – система» в качестве среды выступают слушатели), поэтому, безусловно, возникает пространство для дискуссии. В частности, в качестве внешней среды можно рассматривать совершенно разные процессы. Внешней средой могут считаться:

– случайные процессы, влияющие на параметры ГС (шумы датчиков, генераторы случайных величин, используемые ГС);

– оценка произведения другими субъектами, которые не участвуют в проектировании системы, однако мнение которых является релевантным для пользователя ГС;

– действия самого пользователя ГС могут трактоваться как влияние внешней среды на ГС.

Для решения этой проблемы будем выделять контролируемое воздействие и неконтролируемое. Последнее примем за воздействие внешней среды.

Процесс ГС представлен на рис. 3 справа. Основным **выходом** является готовое генеративное произведение l, однако для полноты покажем еще один выход до СС3/СО3. **Входом** являются параметры СС3/СО3, непосредственно влияющие на тембр звучания генеративного произведения, а также данные для алгоритма ГС. **Управление**: алгоритм ГС (метод генерации), алгоритмы СЗ, алгоритмы ОЗ, алгоритм предобработки данных для генерации, интерфейс соединения с другими МКС. **Инструменты**: в первую очередь генеративное ядро, затем ядра СЗ, ОЗ и интерфейс пользователя.

Декомпозиция МКС на примере ГС приведена на рис. 4. Как видно из этого рисунка, в состав ГС входят СС3 и СО3.

В процессе исследования систем МКС были рассмотрены различные новые МКТ-программы, а также проведен анализ СС3, СО3, СС и ГС с помощью IEDF0 описания этих процессов. Полученные результаты позволяют продолжить дальнейшую формализацию и исследование МКС, используя разработанный базис моделей, который в дальнейшем может совершенствоваться.

МКС высокого уровня состоят из ряда низкоуровневых подсистем и могут изменять внутренние параметры самостоятельно или под управлением пользователя.

Декомпозиция в нотации IEDF0 позволила описать указанные системы в общепринятых системотехнических терминах, что является шагом к их осмыслению, систематизации и дальнейшему развитию.

Предложенный в статье подход, который активно используется в процессе преподавания ряда профильных дисциплин образовательной программы подготовки магистров по профилю «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне» по направлению подготовки 09.04.02 Информационные системы и технологии, является инструментом сравнения различных МКС, одним из шагов для формализации результатов работы СС и ГС и построения формальных метрик для оценки результатов.

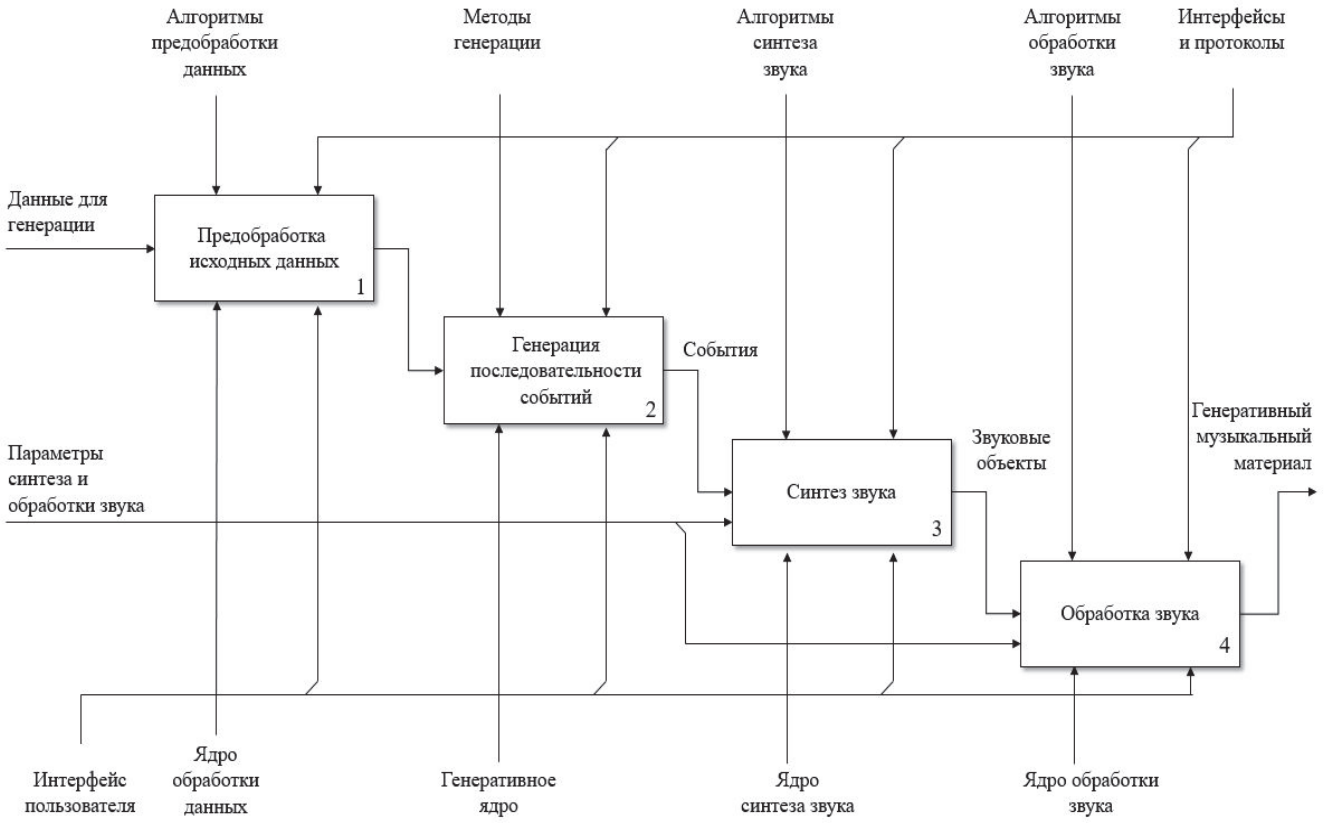


Рис. 4. Декомпозиция процесса генерации музыки в ГС в нотации IEDF0

Представленный подход позволил провести декомпозицию и исследовать четыре системы, относящиеся к МКС: ССЗ, СОЗ, СС и ГС. Анализ и декомпозиция показали, что используемые нами модели ССЗ и СОЗ являются базовыми для различных систем МКС высокого уровня, таких как СС и ГС.

На основе полученных данных может быть выполнена дополнительная классификация систем МКТ по уровню ядра, видам входных и выходных данных, способу управления, управляющим элементам и т. д.

Формирование устойчивой экосистемы музыкального программного обеспечения требует комплексных мер. Государство может поддержать проекты в этой сфере с помощью грантов, субсидий и налоговых льгот, а также интеграции отечественных решений в образовательные программы музыкальных и технических вузов. Такую практику уже применяют по отношению к разработке и внедрению российских ИТ-решений и активно развивают, упрощая условия получения соответствующих грантов [26; 27]. Немаловажно создание отраслевых сообществ, объединяющих разработчиков и пользователей для выработки стандартов совместимости и обмена опытом. В долгосрочной перспективе отечественные компании способны выйти на международный рынок, предложив собственные инновационные решения в области цифровой обработки звука. Это позволит не только снизить зависимость от иностранных технологий, но и обеспечить приток инвестиций, а также укрепить позиции России в глобальной музыкальной индустрии. Отметим, что одним из таких решений стала разработка интеллектуальной системы каталогизации музыки народов России и мира, которая проводится учёными Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена и представителями научных и образовательных учреждений других стран [28; 29]. Отдельное решение вопроса об импортозамещении и защите интеллектуальной собственности в разработке аудиоплагинов составляет совместная деятельность учёных России и других стран.

Импортозамещение и защита интеллектуальной собственности в разработке отечественных МКТ и оперативная и качественная подготовка специалистов соответствующего уровня являются важными элементами информационно-экономической безопасности страны. Современные вызовы, связанные с ограничением доступа к зарубежному ПО, ростом пиратства и угрозами утечки данных, требуют комплексного ответа. Развитие отечественных решений в сочетании с эффективными механизмами защиты авторских прав и государственной поддержкой способно обеспечить устойчивое развитие отрасли и сформировать конкурентоспособную экосистему музыкального программного обеспечения в России.

Описанный выше подход успешно внедрен в процесс образования, и в 2024–2025 гг. состоялись первые в нашей стране успешные выпуски магистров по профилю подготовки «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне» на базе научно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Практика распределения магистрантов показывает, что такие специалисты чрезвычайно востребованы на рынке труда в различных областях профессиональной деятельности, связанных с музыкально-творческой, художественно-технологической, образовательной сферами деятельности. Выпускники данной программы являются в настоящий момент руководителями студий звукозаписи, директорами школ, преподавателями различных образовательных учреждений в разных регионах Российской Федерации, что свидетельствует о несомненной практической значимости результатов внедрения новой образовательной концепции и соответствующих исследований, проводимых учёными и педагогами-практиками во взаимодействии с магистрантами, обучающимся по данному новому научно-образовательному направлению.

Сделаем следующий общий вывод: последовательное решение поставленных задач, а именно: изложение основ теоретико-методологической базы для разработки элементов новой образовательной концепции «Цифровые технологии в музыке и саунд-дизайне» и выявление содержательного наполнения преподаваемых дисциплин по данной динамично развиваемой области знаний, позволило достичь цели исследования и сформировать центральный аппарат образовательной концепции для преподавания фундаментальных дисциплин по направлению подготовки магистров 09.04.02 Информационные системы и технологии. С точки зрения теоретической значимости результат исследования подкреплен, с одной стороны, положениями теоретико-методологической основы разрабатываемой образовательной концепции, с другой – требованиями современной ИТ-индустрии и рынка стратегических инициатив, систем управления и обработки данных в Российской Федерации.

В дальнейших наших публикациях, как и в ранее представленных для обсуждения на страницах журналов «Мир науки, культуры, образования», «Компьютерные инструменты в образовании» [10; 30], а также в материалах международных конференций (таких как Санкт-Петербургская международная конференция «Региональная информатика», Санкт-Петербургская межрегиональная конференция «Информационная безопасность регионов России (ИБРР)», ежегодная Международная научно-техническая конференция «Развитие информатизации и государственной системы научно-технической информации» (РИНТИ), Минск, Беларусь и др.), мы планируем подробно освещать результаты исследований, направленных на поиск универсальных методических подходов к интеграции и применению таких образовательных технологий, которые были бы эффективны как в учебной, так и в производственной среде в рамках системы современного профессионально-технологического образования.

Библиографический список

1. Токарев М.Н., Вершинин А.Н. Импортозамещение программного обеспечения. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2023; Vol. 6-3 (81): 156–162.
2. *О дополнительных мерах по обеспечению информационной безопасности Российской Федерации.* Указ Президента РФ от 1 мая 2022 г. N 250. Available at: https://base.garant.ru/404561984/
3. Roads C. *The Computer Music Tutorial.* MIT Press, 1996.
4. Boulanger R. The Csound Book: Perspectives in Software Synthesis, Sound Design, Signal Processing, and Programming. MIT Press, 2000.
5. Cook P.R. *Real Sound Synthesis for Interactive Applications*. A K Peters/CRC Press, 2002.
6. Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2004; Т. 4, № 9: 123–138.
7. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia. *International Journal of Advanced Science and Technology*. 2020; Т. 29, № S6: 600–615.
8. Фильчаков С.И. Музыкально-компьютерные технологии: трактовки понятия, проблемы, возможности. Наука. *Информатизация. Технологии. Образование*: материалы 13-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2020: 701–713.
9. Manning P. *Electronic and Computer Music*. Oxford University Press, 2013.
10. 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 (111): 196–201.
11. Rogozinsky G., Chesnokov M., Kutlyiarova A. Some New Mathematical Models of Synthesized Sound Signals. *Proceedings of Telecommunication Universities*. 2022; № 8 (2):76–81.
12. Kramer G. *Auditory Display: Sonification, Audification, and Auditory Interfaces*. Addison-Wesley, 1994.
13. Hermann T. Sonification as a Creative Tool: Exploring the Artistic Potential of Non-Speech Auditory Display. *International Journal of Human-Computer Interaction*. 2008; № 24 (7): 691–706.
14. Hermann T., Hunt A., Campbell T.A.G. Sonification as an Assistive Tool for People with Visual Impairments: A Survey of the State of the Art. *Journal on Multimodal User Interfaces*. 2011; № 4 (1): 31–45.
15. Rogozinsky G. On Three Classes of Sound Spaces for Sonification Systems Design. *T-Comm: Телекоммуникации и транспорт*. 2018; Т. 12, № 1: 59–64.
16. Rogozinsky G.G., Sotnikov A.D. The Multi Domain Infocommunication Model as the Basis of an Audi-tory Interfaces Developments for Multimedia Informational Systems. *T-comm: Телекоммуникации и транспорт.* 2017; Т. 11, № 5: 77–82.
17. Зарипов Р.Х. *Кибернетика и музыка № 22*: монография. Москва: URSS, 2019.
18. Barina G., Topirceanu A., Udrescu M. MuSeNet: Natural Patterns in the Music Artists Industry. *SACI 2014*: 9th IEEE International Symposium on Applied Computational Intelligence and Informatics. Proceedings. Timisoara, 2014: 317–322.
19. Горбунова И.Б., Заливадный М.С., Товпич И.О., Чибирёв С.В. *Музыка, математика, информатика: комплексная модель семантического пространства музыки*: монография. Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2024.
20. McLarty M., Braun W., Benitez V. The foundation of a scientific theory of music. *The Psychological Record*. 1990; № 40: 491–504.
21. Yu Zh. Computer-Visualized Sound Parameter Analysis Method and Its Application in Vocal Music Teaching. *Advances in Multimedia*. 2022; Vol. 2022.
22. Zhang J. Music Feature Extraction and Classification Algorithm Based on Deep Learning. *Scientific Programming*. 2021; Vol. 2021.
23. Yin Yu. The Application of PCK Concept and Information Fusion-Oriented Multimedia Technology in Music Education. *Advances in Multimedia*. 2022; Vol. 2022.
24. Zhang Z. Innovative Construction of Reinforcement Learning Model for Information Fu-sion in Music Education. *Security and Communication Networks*. 2022; Vol. 2022.
25. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia. *International Journal of Advanced Science and Technology*. 2020; Vol. 29, № 6s: 600–615.
26. *Об утверждении Правил предоставления субсидии из федерального бюджета Российскому фонду развития информационных технологий на поддержку проектов по разработке и внедрению российских решений в сфере информационных технологий*. Постановление Правительства РФ от 3 мая 2019 г. № 550. Available at: https://base.garant.ru/72240584/
27. Шувалова М. Импортозамещение в сфере IT. *Гарант. Ру*. 2022; 4 мая. Available at: https://www.garant.ru/article/1542142/
28. Горбунова И.Б., Алиева И.Г. О проекте создания интеллектуальной системы по каталогизации и анализу музыки народов мира. *Общество: философия, история, культура*. 2016; № 9: 105–108.
29. 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. *Региональная информатика и информационная безопасность*: сборник трудов Санкт-Петербургской международной конференции и Санкт-Петербургской межрегиональной конференции. Санкт-Петербург, 2024: 316–319.
30. 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.

References

1. Tokarev M.N., Vershinin A.N. Importozameschenie programmnogo obespecheniya. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2023; Vol. 6-3 (81): 156-162.
2. *O dopolnitel'nyh merah po obespecheniyu informacionnoj bezopasnosti Rossijskoj Federacii.* Ukaz Prezidenta RF ot 1 maya 2022 g. N 250. Available at: https://base.garant.ru/404561984/
3. Roads C. *The Computer Music Tutorial.* MIT Press, 1996.
4. Boulanger R. The Csound Book: Perspectives in Software Synthesis, Sound Design, Signal Processing, and Programming. MIT Press, 2000.
5. Cook P.R. *Real Sound Synthesis for Interactive Applications*. A K Peters/CRC Press, 2002.
6. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternyh tehnologij kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2004; T. 4, № 9: 123-138.
7. Gorbunova I.B. The Concept of Music Computer Pedagogical Education in Russia. *International Journal of Advanced Science and Technology*. 2020; T. 29, № S6: 600-615.
8. Fil'chakov S.I. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii: traktovki ponyatiya, problemy, vozmozhnosti. Nauka. *Informatizaciya. Tehnologii. Obrazovanie*: materialy 13-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg, 2020: 701-713.
9. Manning P. *Electronic and Computer Music*. Oxford University Press, 2013.
10. 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 (111): 196-201.
11. Rogozinsky G., Chesnokov M., Kutlyiarova A. Some New Mathematical Models of Synthesized Sound Signals. *Proceedings of Telecommunication Universities*. 2022; № 8 (2):76–81.
12. Kramer G. *Auditory Display: Sonification, Audification, and Auditory Interfaces*. Addison-Wesley, 1994.
13. Hermann T. Sonification as a Creative Tool: Exploring the Artistic Potential of Non-Speech Auditory Display. *International Journal of Human-Computer Interaction*. 2008; № 24 (7): 691–706.
14. Hermann T., Hunt A., Campbell T.A.G. Sonification as an Assistive Tool for People with Visual Impairments: A Survey of the State of the Art. *Journal on Multimodal User Interfaces*. 2011; № 4 (1): 31–45.
15. Rogozinsky G. On Three Classes of Sound Spaces for Sonification Systems Design. *T-Comm: Telekommunikacii i transport*. 2018; T. 12, № 1: 59–64.
16. Rogozinsky G.G., Sotnikov A.D. The Multi Domain Infocommunication Model as the Basis of an Audi-tory Interfaces Developments for Multimedia Informational Systems. *T-comm: Telekommunikacii i transport.* 2017; T. 11, № 5: 77-82.
17. Zaripov R.H. *Kibernetika i muzyka № 22*: monografiya. Moskva: URSS, 2019.
18. Barina G., Topirceanu A., Udrescu M. MuSeNet: Natural Patterns in the Music Artists Industry. *SACI 2014*: 9th IEEE International Symposium on Applied Computational Intelligence and Informatics. Proceedings. Timisoara, 2014: 317–322.
19. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S., Tovpich I.O., Chibirev S.V. *Muzyka, matematika, informatika: kompleksnaya model' semanticheskogo prostranstva muzyki*: monografiya. Sankt-Peterburg: Lan': Planeta muzyki, 2024.
20. McLarty M., Braun W., Benitez V. The foundation of a scientific theory of music. *The Psychological Record*. 1990; № 40: 491–504.
21. Yu Zh. Computer-Visualized Sound Parameter Analysis Method and Its Application in Vocal Music Teaching. *Advances in Multimedia*. 2022; Vol. 2022.
22. Zhang J. Music Feature Extraction and Classification Algorithm Based on Deep Learning. *Scientific Programming*. 2021; Vol. 2021.
23. Yin Yu. The Application of PCK Concept and Information Fusion-Oriented Multimedia Technology in Music Education. *Advances in Multimedia*. 2022; Vol. 2022.
24. Zhang Z. Innovative Construction of Reinforcement Learning Model for Information Fu-sion in Music Education. *Security and Communication Networks*. 2022; Vol. 2022.
25. Gorbunova I.B. The Soncept of Music Computer Pedagogical Education in Russia. *International Journal of Advanced Science and Technology*. 2020; Vol. 29, № 6s: 600–615.
26. *Ob utverzhdenii Pravil predostavleniya subsidii iz federal'nogo byudzheta Rossijskomu fondu razvitiya informacionnyh tehnologij na podderzhku proektov po razrabotke i vnedreniyu rossijskih reshenij v sfere informacionnyh tehnologij.* Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 3 maya 2019 g. № 550. Available at: https://base.garant.ru/72240584/
27. Shuvalova M. Importozameschenie v sfere IT. *Garant. Ru*. 2022; 4 maya. Available at: https://www.garant.ru/article/1542142/

28. Gorbunova I.B., Alieva I.G. O proekte sozdaniya intellektual'noj sistemy po katalogizacii i analizu muzyki narodov mira. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; № 9: 105-108.
29. 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. *Regional'naya informatika i informacionnaya bezopasnost'*: sbornik trudov Sankt-Peterburgskoj mezhdunarodnoj konferencii i Sankt-Peterburgskoj mezhregional'noj konferencii. Sankt-Peterburg, 2024: 316–319.
30. 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.

Статья поступила в редакцию 26.10.25

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-266-269

Akhmadova Z.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Chechen Philology, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: Akhmadova-64@mail.ru*
Khalidov M.M., *Cand. of Sciences (Psychology), Professor, Department of Psychology, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: lab-vozr@mail.ru*
Tazhutdinova G.Sh., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gulzhan1507@mail.ru*

PREVENTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN. The article examines the process of preventing aggressive behavior, identifies effective methods, and develops recommendations for preventing aggressive behavior in primary school children (play therapy, storytelling, music therapy, dance therapy, training, etc.). Examples of games that reduce aggression in students are provided. It is concluded that fostering positive interpersonal communication helps improve relationships within the group, strengthen social support, and enhance self-esteem. Work with aggressive children should be based on safe emotional relaxation, enhancing self-esteem, developing communication skills, etc. Various activities, such as sports events, excursions, workshops, games, and training sessions, can be organized to prevent aggressive behavior. Psychologists believe that training sessions are one of the most effective extracurricular activities for overcoming aggressive behavior. The authors conclude that working with aggressive children should be based on safe emotional relaxation of the child, increasing his self-esteem, developing his communication skills, etc.

Key words: **aggressive behavior, behavior, aggression, prevention, primary school student**

З.М. Ахмадова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: Akhmadova-64@mail.ru*
М.М. Халидов*, канд. психол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: lab-vozr@mail.ru*
Г.Ш. Тажутдинова*, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: gulzhan1507@mail.ru*

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье изучен процесс профилактики агрессивного поведения, выявлены эффективные методы и разработаны рекомендаций по профилактике агрессивного поведения в младшем школьном возрасте (игротерапия, сказкотерапия, музыкотерапия, танцевальная терапия, тренинги и др.), приведены примеры игр, снимающих агрессию обучающихся. Сделан вывод о том, что формирование позитивной межличностной коммуникации способствует улучшению отношений в коллективе, укреплению социальной поддержки, повышению самооценки. Работу с агрессивными детьми нужно строить на безопасном эмоциональном расслаблении ребенка, повышении его самооценки, развитии навыков общения и т. д. В качестве профилактики агрессивного поведения можно организовывать различные занятия, такие как спортивные мероприятия, экскурсии, мастер-классы различной направленности, игровые занятия и тренинги. Тренинговые занятия, по мнению психологов, являются одним из эффективнейших видов внеурочной деятельности для преодоления агрессивного поведения. Авторы делают вывод о том, что работу с агрессивными детьми нужно строить на безопасном эмоциональном расслаблении ребенка, повышении его самооценки, развитии его навыков общения и т. д.

Ключевые слова: **агрессивное поведение, поведение, агрессия, профилактика, младший школьник**

Агрессивное поведение стало массовым явлением в XXI веке, и эта проблема оказалась в центре внимания психологов, социологов и социальных работников. Существенные социокультурные трансформации современности способствовали возникновению множества вызовов, касающихся аномалий в развитии личности и поведенческих нарушений у молодежи. В частности, рост агрессивности среди детей начальных классов рассматривается как критическая проблематика, требующая срочного внимания педагогов, родителей и общества в целом.

Исследования подтверждают, что агрессивные черты характера обычно сохраняются на протяжении жизни, и существует высокий риск, что агрессивное поведение, проявленное в раннем возрасте, может эволюционировать в постоянные антисоциальные тенденции в подростковом периоде. Ясно, что истоки такой поведенческой агрессии часто уходят корнями в домашнее воспитание, где происходит первоначальная социализация личности ребенка. В такой среде могут быть привиты и закреплены агрессивные модели поведения.

Экономические трансформации в обществе привели к ухудшению материального статуса множества семей, что негативно сказалось на их повседневной жизни. В результате участились конфликты между членами семьи, особенно между супругами, а также недопонимание между родителями и детьми. Кроме того, заметно возросло количество неполных семей, страдающих от нехватки ресурсов для социальной интеграции. В таких условиях дети особо остро переживают чувства неуверенности и обиды, порой обвиняя в проблемах себя. Эти обстоятельства значительно уменьшили воспитательное влияние семьи, ее способность обеспечивать эффективную социализацию подрастающего поколения, что, в свою очередь, сопровождается увеличением проявлений агрессии и насилия среди молодежи.

Проблематика усложняется, когда у некоторых детей агрессивное поведение переходит в постоянную характеристику личности – агрессивность. Это приводит к снижению общего потенциала ребенка и затрудняет его способность к эффективной социальной интеракции. Следствием становится не только создание неприятностей для окружающих, но и возникновение серьезных препятствий для самореализации ребенка.

Своевременное выявление характерных признаков агрессивности в поведении ребенка необходимо в целях предупреждения его неблагоприятного развития. Младший школьный возраст – наиболее сензитивный для рассматриваемого предупреждения. Сказанным определяется актуальность представленного исследования.

Цель данной статьи состоит в рассмотрении процесса профилактики агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста.

Основные задачи статьи:

– выявить эффективные методы профилактики агрессивного поведения в младшем школьном возрасте;

– разработать рекомендации по профилактике агрессивного поведения в младшем школьном возрасте.

Научная новизна статьи состоит в выявлении эффективных методов и разработке рекомендаций по профилактике агрессивного поведения в младшем школьном возрасте.

Теоретическая значимость статьи состоит в конкретизации содержания понятия «агрессивное поведение»; выявлении эффективных методов профилактики агрессивного поведения в младшем школьном возрасте.

Практическая значимость состоит в выявлении эффективных методов и разработке рекомендаций по профилактике агрессивного поведения в младшем школьном возрасте (игротерапия, сказкотерапия, музыкотерапия, танцевальная терапия, тренинги и др.), которые могут быть использованы педагогами, работающими с обучающимися данной возрастной категории.

Для решения поставленных задач были применены следующие методы: анализ научно-педагогических источников по проблеме исследования; педагогическое наблюдение и рефлексия; обобщение педагогического опыта.

Существует огромное количество мнений о том, что означает агрессия, а также какие действия считаются агрессивными.

Эрих Фромм характеризует агрессию как поведение, которое может наносить ущерб не только человеку и животным, но и объектам неодушевленной природы [1].

По трактовке Е.П. Ильина, агрессивность является свойством личности, характеризующей её предрасположенность к разрушительному поведению в ответ на стрессовые или конфликтные обстановки. Степень проявления данного свойства может колебаться от невысокой до очень высокой и зависит как от личностных качеств индивидуума, так и от воздействия общественного контекста [2].

Согласно концепции А.А. Реана, агрессивность определяется как стремление к агрессивному поведению по отношению к другим, вызванное особенностями восприятия и интерпретации действий окружающих. Автор разделяет агрессивность на два основных элемента: склонность к агрессивному восприятию и склонность к агрессивной интерпретации, подчеркивая их как постоянные черты личности, формирующие взгляды на окружающий мир. Дети, растущие в агрессивной среде с частыми физическими наказаниями, развивают враждебное отношение к сверстникам, которое терпится взрослыми [3].

Работы И.А. Фурманова раскрыли корреляцию между родительскими наказаниями и агрессией у детей. Анализ показал, что вариативность родительской реакции зависит от того, направлена ли детская агрессия на самих родителей или их сверстников [4].

В исследованиях Р. Бэрона и Д. Ричардсона было выявлено, что строгая дисциплина соотносится с повышенной агрессией у детей. Также они указывают, что недостаток надзора и контроля над поведением детей может способствовать развитию асоциальных наклонностей, которые часто сопровождаются агрессивными проявлениями [5].

Исходя из анализа, можно заключить, что в современном обществе агрессия интерпретируется как индивидуальное или групповое поведение, нацеленное на нанесение физического или эмоционального вреда, иногда даже ведущее к уничтожению отдельных личностей или коллективов. В то же время агрессивность означает наличие предрасположенности к осуществлению агрессивных акций.

Часто агрессивное поведение вызвано следующими факторами:

– расстройствами соматического характера и неврологическими заболеваниями;

– негативный социальный опыт;

– защитно-агрессивная реакция, спровоцированная высоким уровнем внутреннего тревожного состояния;

– удовлетворение потребностей в самоутверждении и самореализации.

Зачастую агрессивные проявления являются потенциальным признаком развивающихся или уже имеющихся психолого-патологических изменений личности. В создании собственного контроля над агрессивностью, а также в сдерживании агрессивных актов важнейшую роль играет развитие психологических процессов сопереживания, децентрализации и идентификации, которые основаны на способности к пониманию людей и способствуют осмыслению представления об окружающих людях как о ком-то не менее ценном. Агрессивное поведение как следствие агрессивности является одной из форм реагирования на беззащитность и незащищенность индивида в неблагоприятных для него условиях, которые провоцируют в организме человека защитные процессы. Одним из таких является – стресс, фрустрация и другие подобные состояния.

Агрессивное поведение включает враждебные установки, предрассудки, предубеждения, стереотипные мысли, агрессивные действия и насилие. Агрессор старается за счет овладения материальным или каким-либо объектом возвыситься над другими индивидуумами. В данном случае он ставит себя заведомо выше остальных и считает вправе нарушать предложенные в обществе правила и нормы. Специальное социальное осуждение приобретают те виды агрессии, которые направлены на умышленное оскорбление или нанесение ущерба другим существам, которые явно выражают нежелание такого взаимодействия.

Профилактика агрессивного поведения особую значимость приобретает в младшем школьном возрасте, когда происходит формирование ключевых аспектов личности. В этот период важно акцентировать внимание на развитии таких черт, как способность к самоанализу и саморазвитию, умение осознавать себя и свои возможности, интерес к самопознанию. Эти качества могут эффективно способствовать снижению склонности к агрессии.

Ключевыми аспектами данного этапа являются развитие рефлексивного мышления и выработка моральных ценностей. Младшие школьники осваивают понимание своего места в социальном контексте, приобретают новые социокультурные роли и начинают процесс самоидентификации.

Для формирования позитивных отношений необходимо провести работу с детьми, направленную на:

1. Взаимопонимание и эмпатию. Дети должны уметь ставить себя на место другого человека, понимать его чувства и эмоции.

2. Развитие общих интересов. Общие увлечения и хобби способствуют формированию позитивных отношений между детьми.

2. Умение коммуникации. Дети должны уметь выражать свои мысли, чувства и мнения, а также слушать и вникать в высказывания других.

3. Поддержку и дружелюбие. Дети должны поддерживать и помогать друг другу, проявлять доброжелательность и уважение.

4. Развитие эмоционального интеллекта. Умение управлять своими эмоциями и понимание эмоций других людей помогает строить позитивные отношения.

5. Проявление толерантности и уважения к различиям. Дети должны уважать индивидуальность каждого человека и принимать его таким, какой он есть.

6. Совместная деятельность и взаимное участие. Совместные игры, проекты и задания способствуют укреплению отношений между детьми.

7. Поддержку со стороны взрослых. Взрослые должны создавать условия для развития позитивных отношений между детьми, обучать их конструктивному взаимодействию и решению конфликтов.

У ребенка может быть склонность к проявлениям агрессии, если у него отсутствуют друзья и увлечения, которые могут ему помочь в развитии. В этом случае учителю стоит поговорить с родителями ребенка и посоветовать им записать школьника в кружок, который будет интересен обучающемуся. Учебный процесс в школах стал более насыщенным и разнообразным. В связи с этим школами было принято решение об открытии новых бюджетных кружков, которые помогут детям не только получать знания по различным предметам, но и проводить увлекательные занятия, а также заводить новые знакомства.

Кроме того, эффективное проведение командообразующих мероприятий важно, включая, например, игру «Хорошо – плохо». Этот метод поможет школьникам усвоить нормы этикета, дисциплины в классе, школьные и общественные правила поведения.

Взаимодействие с агрессивными детьми требует:

– безопасного вывода агрессии (эмоционального расслабления);

– повышения самооценки;

– развития навыков общения;

– победы над внутренним одиночеством;

– развития навыка активного слушания и эмпатии в общении.

На занятиях учителям следует избегать организации игр на конкурентной основе, таких как викторины и конкурсы. Такой подход может способствовать развитию конкурентной направленности, что, в свою очередь, ведет к конфликтам и антагонизму среди учащихся. У детей с повышенной агрессивностью поражение может усилить агрессивное поведение. Кроме того, конкурентные элементы часто приводят к ухудшению общего духа сотрудничества и взаимопомощи в классе.

Учитывая многоаспектность агрессии, стратегии её минимизации и модификации должны быть комплексными, охватывать основные факторы, способствующие агрессивному поведению. К ним относятся социальные факторы (фрустрация, вербальные и физические агрессии, инциденты), влияние окружающей среды (высокие температуры, шумовое загрязнение, перенаселенность, экологические проблемы), а также индивидуальные черты (личностные особенности, предрасположенности, гендерные аспекты) и психологические элементы.

Социально-педагогическая профилактика адаптирована не только к нуждам начальных классов, но и включает взаимодействие с окружающей средой учащихся, направленное на формирование оптимальных условий для их развития. Профилактические меры могут осуществляться как на персональном уровне (через консультации, диалоги, обучающие тренинги), так и на коллективном (через групповые занятия и разнообразные секции).

Инициатива по предотвращению агрессии среди начальных классов включает:

– осуществление оценки эмоционального настроя;

– выявление причин проблемы;

– развитие компетенций по преодолению возникших препятствий и управлению личными эмоциями.

Также можно осуществить психолого-педагогическое корректирование – это комплекс действий, нацеленных на коррекцию поведенческих дефицитов с использованием различных психолого-педагогических техник и инструментов, включая игровые техники, методы самовыражения, сублимацию агрессии, участие в групповых тренировках и прочее.

В рамках профилактики агрессии у младших школьников используются как индивидуальный, так и групповой подходы. В индивидуальном подходе ученик осуществляет один на один взаимодействие с психологом, самостоятельно решая возложенные на него задачи. Групповая методика включает одновременную работу с несколькими детьми, предусматривая коллективное выполнение заданий.

Существуют разнообразные подходы к коррекции агрессивного поведения у детей. Один из эффективных методов – игротерапия. Этот подход использует игровую форму для психологического воздействия на ребенка, применяя игру как инструмент для развития и коррекции. Суть игротерапии заключается в использовании естественного стремления ребенка к игре в целях модификации его поведения и эмоционального состояния.

Игра как деятельность еще не вышла из необходимости ребенка, она является для него интересной, близкой и необходимой, следовательно, можно предположить, что игровая деятельность предоставляет хорошие возможности

для профилактической и коррекционной деятельности учителя. В кризисный момент перестройки психики ребенка игра является адекватным средством перестройки эмоциональных отклонений ребенка. Во время игровой терапии ребенок может развить какие-либо свои способности (даже скрытые), поэтому игровая терапия является развивающей. Также игру можно рассматривать как психотерапию: в процессе игры происходит проработка, «проигрывание и переигрывание» ситуации, проработка страхов, тревожности, психоэмоционального состояния.

Также в работе с детьми успешно используется сказкотерапия; т. к. большинство детей положительно воспринимают сказки, данный метод является безопасным и эффективным. Существует несколько видов работы со сказкой: рассказывание сказки, сочинение и рисование. Рассказывание является лучшим вариантом, нежели прочтение, т. к. важны настоящие чувства и эмоции, в таком варианте можно увидеть искренние чувства и переживания ребенка. Сочинение сказки помогает ребенку раскрыться, применить фантазию, выявить скрытые проблемы. Сочиняя рассказ, ребенок вместе с помощником вкладывает в рассказ много эмоций и переживаний. Рисование сказки помогает психологически освободиться. Ему предлагается нарисовать, слепить или другим творческим путем отразить свои эмоции. Этот способ хорошо работает как один из приемов психотерапии, т. к. выступает в качестве искусство-экологичного способа освобождения от негативных эмоций.

Как отдельный метод профилактики можно выделить релаксацию, которая представляет собой нахождение в состоянии покоя и расслабления. Данный метод нацелен на формирование навыков управления своими эмоциями, умения прислушиваться к своим мыслям, чувствам и умению различать, осознавать и правильно выражать свои эмоции.

Проективное рисование одновременно служит диагностическим инструментом и методом профилактики. В процессе создания изображений дети отражают свои внутренние переживания и отношение к миру. Через выбор цвета и формы они могут проектировать на бумагу свои скрытые тревоги и чувства, которые сложно выразить словами. Рисование также включает физическое взаимодействие, такое как использование пальцев в качестве инструмента, что стимулирует рецепторы и способствует снятию нервного напряжения. В случае детей с агрессивным поведением, которые часто испытывают трудности в общении, рисунок может стать начальным этапом профилактики агрессии. Арт-терапия позволяет выражать эмоции на бумаге, альтернативно избегая конфликтных ситуаций, таких как драки или крики.

Музыкотерапия – метод работы, основанный на применении музыки. Учеными давно доказано положительное влияние классической музыки на психическое и душевное состояние. Джаз и народная музыка повышают жизненный тонус. Музыка может поднять настроение, улучшить эмоциональное состояние или, наоборот, успокоить и помочь расслабиться. Самостоятельная игра на музыкальных инструментах может дать выплеск эмоциям и зарядить положительными эмоциями.

Танцевальная терапия используется для экспрессии эмоционального состояния посредством телесных движений. Особое внимание направлено на неструктурированное, интуитивное двигательное выражение, акцентируя важность самовыражения вместо технической исполнительности. Эти практики способствуют улучшению психоэмоционального и физического благополучия.

В рамках школьной системы акцент на борьбу с агрессивным поведением ставится через внеурочные занятия. Под внеурочной активностью понимается добровольное участие учащихся в различных формах действий, координируемых учителем, после основных уроков, направленное на интеллектуальное и социокультурное развитие учащихся.

Т.П. Смирнова анализирует шесть аспектов психолого-педагогического вмешательства для уменьшения агрессии: снижение уровня тревожности индивида, научение осознанию внутренних эмоций и чувств, стимулирование позитивной самооценки, обучение адекватным методам выражения чувств, тренировка в методах саморегуляции, формирование эффективных стратегий поведения в конфликтных ситуациях [6].

Современные ученые выдвигают одним из факторов агрессивного поведения неконтролируемый просмотр мультфильмов. Психологи провели исследование, в котором выявили, что:

– просмотр разных по тематике мультфильмов способствует развитию поведенческих проблем, дефициту внимания у детей от 4 лет;

– мультфильмы, сосредоточенные на физической красоте, формируют неправильные ценности, представления о себе и низкую самооценку;

– мультфильмы, не входящие в социальные шаблоны, формируют чувство неполноценности;

– мультфильмы провоцируют на жестокость и агрессию.

Ученые утверждают, что причиной всему являются частая смена кадров и яркие цветовые изображения. Чтобы предупредить агрессию у детей, необходимо ограничить просмотр мультфильмов, а также использование гаджетов.

Рассмотрим игры, которые можно провести в школе:

1. Игрушка для битья» эффективна для детей, склонных к физической агрессии, желающих выразить свой гнев через разрушение или удары. В моменты возникновения агрессии ребенок может выплеснуть свои чувства, ударяя или пиная специально предназначенную для этого подушку.

2. «Мячик криков» – метод выражения эмоций для детей. Необходимо проинструктировать ученика, что во время удержания мяча он вправе выкрикивать стрессы, тогда как без мяча его следует ожидать спокойное общение.

3. «Терапевтическая макулатура». Дети могут активно выражать свое раздражение, мня, рвя или ударяя бумагу или картон, до тех пор, пока их чувство агрессии не начнет спадать. Затем важно попросить их аккуратно собрать получившиеся обрывки и утилизировать их, выбросив в урну. Такой процесс помогает ослабить напряжение и, как правило, улучшает эмоциональное состояние ребенка.

4. «Я считаю до десяти и...» – важно обучить детей избегать импульсивных решений в моменты гнева, рекомендуется произнести счет до 10, прежде чем действовать.

Лучше предупредить агрессивное поведение, чем устранять его последствия. На наш взгляд, предотвратить агрессию позволят:

1. Создание благоприятной обстановки для учеников: наличие времени для отдыха, условия учебы и т. д.

2. Справедливое оценивание обучающихся, возможность ответить на уроке всех желающих и т. д.

3. Удобная планировка класса, оптимальная характеристика температуры воздуха в здании, освещенности, окраска помещений в спокойных тонах.

4. Воспитательные беседы. Учитель – авторитет в глазах ребенка, он всегда его слушает, поэтому учителю необходимо вместе с родителями принимать участие в воспитании детей.

5. Поддержание в семье и школе атмосферы теплоты, заботы, поддержки.

6. Избегание неоправданного применения силы и угроз для контроля поведения детей.

7. Развитие самоконтроля у обучающегося.

8. Привитие ребенку навыков правильно проявлять свои чувства.

9. Эмоциональная разрядка.

Методы предотвращения агрессивного поведения:

1. Коммуникация. Крайне важно овладеть навыками эффективной коммуникации, уважительно относиться к мнениям окружающих и артикулировать свои мысли так, чтобы минимизировать риск нанесения эмоционального вреда собеседнику.

2. Контроль эмоций является ключевым аспектом эмоционального интеллекта. Важно овладеть навыками управления своими эмоциональными реакциями, особенно придерживаясь сдержанности и умеренности в проявлении агрессии и гнева во взаимодействии с окружающими.

3. Обращение за поддержкой. В некоторых случаях важно обсудить свои чувства и тревоги с другим человеком.

4. Уважение к другим – ключевой аспект межличностного взаимодействия. Важно учитывать чужие мнения и эмоции, что помогает предотвратить конфликты и способствует поддержанию гармонии в общении.

5. Непрерывное саморазвитие. Улучшение коммуникативных навыков и освоение эмоционального интеллекта способствуют снижению уровня агрессии в повседневности.

Для регулирования агрессивных поведенческих реакций следует проводить целенаправленное, последовательное воздействие в четырех ключевых областях:

– обработка гнева включает тренинг ребенка в приемлемых и безопасных методах проявления своих чувств гнева, не причиняя вред окружающим.

– Воспитание самодисциплины – формирование у ребенка умения управлять своими эмоциями в условиях, способных вызвать раздражение или беспокойство.

– Работа с чувствами, требующая развития навыков интроспекции и эмпатии, распознавания и понимания собственных переживаний и чувств окружающих. Это способствует глубокому сочувствию и укреплению доверительных отношений. При этом важно воспитывать умение конструктивно общаться, включая реагирование на вызовы и конфликты, наработку эффективных стратегий их разрешения.

Таким образом, работа с агрессивными детьми должна строиться на основе позитивных межличностных отношений. Для формирования позитивных межличностных отношений нужно проводить работу, направленную на развитие взаимопонимания и эмпатии, умения коммуникации, эмоционального интеллекта, поиск общих увлечений с одноклассниками, организацию совместной деятельности. Формирование позитивной межличностной коммуникации способствует улучшению отношений в коллективе, укреплению социальной поддержки, повышению самооценки обучающихся. Работу с агрессивными детьми нужно строить на безопасном эмоциональном расслаблении ребенка, повышении его самооценки, развитии навыков общения и т. д.

В качестве методических рекомендаций можно отметить, что в целях профилактики агрессивного поведения можно организовывать различные занятия, такие как спортивные мероприятия, экскурсии, мастер-классы различной направленности, игровые занятия и тренинги. Тренинговые занятия, по мнению психологов, являются одним из эффективнейших видов внеурочной деятельности для преодоления агрессивного поведения. Такие тренинговые занятия различной направленности, а также компоненты тренинговой работы рекомендуется вводить на уроках, например, элементы релаксации и игровой деятельности.

Библиографический список

1. Фромм Э. *Анатомия человеческой деструктивности.* Москва: Издательство «АСТ», 2016.
2. Ильин Е.П. *Психология агрессивного поведения.* Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2014.
3. Реан А.А., Трофимова Н.Б. Гендерные различия структуры агрессивности у подростков. *Актуальные проблемы деятельности практических психологов.* 2010; № 3: 25–27.
4. Фурманов И.А. *Детская агрессивность.* Москва: Сфера, 2014.
5. Бэрон Р., Ричардсон Д. *Агрессия.* Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2014.
6. Смирнова Т.П. *Психологическая коррекция агрессивного поведения детей.* Ростов-на-Дону: «Феникс», 2004.

References

1. Fromm `E. *Anatomiya chelovecheskoj destruktivnosti.* Moskva: Izdatel'stvo «AST», 2016.
2. Il'in E.P. *Psihologiya agressivnogo povedeniya.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Piter», 2014.
3. Rean A.A., Trofimova N.B. Gendernye razlichiya struktury agressivnosti u podrostkov. *Aktual'nye problemy deyatel'nosti prakticheskih psihologov.* 2010; № 3: 25-27.
4. Furmanov I.A. *Detskaya agressivnost'.* Moskva: Sfera, 2014.
5. B`eron R., Richardson D. *Agressiya.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Piter», 2014.
6. Smirnova T.P. *Psihologicheskaya korrekciya agressivnogo povedeniya detej.* Rostov-na-Donu: «Feniks», 2004.

Статья поступила в редакцию 19.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-269-272

Byrylova E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: kaplja1010@mail.ru*
Shangin A.B., *Doctor of Sciences (Medicine), Senior Lecturer, Professor, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: Andrej-shangin@yandex.ru*
Plotkina L.N., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: lin68@bk.ru*

THE ROLE OF PATRIOTIC EDUCATION IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE FIELD OF THE BASICS OF SECURITY AND PROTECTION OF THE MOTHERLAND. In the context of the modern educational paradigm, patriotic education is becoming an integral component of the professional training of future teachers in the field of fundamentals of security and defense of the Fatherland. The work is aimed at developing a system of value orientations in students of pedagogical universities that combines civic responsibility with professional competencies in the field of security. Of particular importance is the integration of a patriotic component into the study of defense and security disciplines, where the emphasis shifts from simple acquisition of knowledge to the development of the personal position of future specialists. During the training process, a set of key competencies is developed, including not only knowledge of the legislative foundations of national defense but also the ability to convey the value of service to the Fatherland, an understanding of geopolitical realities, and developed civic responsibility skills. The key outcome of such training is the development of teachers capable of not only teaching the fundamentals of life safety but also instilling in the younger generation a conscious civic position, a readiness to defend national interests, and a sustainable motivation to serve the Fatherland. This creates the necessary human resources for the education system, ensuring the solution of national security issues through the education of socially responsible citizens.

Key words: **patriotism, patriotic education, youth, student, pedagogical university**

Е.А. Бырылова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: kaplja1010@mail.ru*
А.Б. Шангин*, д-р мед. наук, доц., проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: Andrej-shangin@yandex.ru*
Л.Н. Плоткина*, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: lin68@bk.ru*

РОЛЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ

В контексте современной образовательной парадигмы патриотическое воспитание становится неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки будущих педагогов в области основ безопасности и защиты Родины. Данная работа направлена на формирование у студентов педагогических вузов системы ценностных ориентаций, сочетающей гражданскую ответственность с профессиональными компетенциями в сфере безопасности. Особое значение приобретает интеграция патриотического компонента в изучение дисциплин гуманитарного цикла, где акцент смещается с простого усвоения знаний на формирование личной позиции будущего специалиста. В процессе подготовки формируется комплекс ключевых компетенций, включающих не только знание основ обороны государства, но и способность транслировать ценность служения Отечеству, понимание геополитических реалий, а также развитые навыки гражданской ответственности. Ключевым результатом такой подготовки становится становление педагога, способного не только обучать основам безопасности жизнедеятельности, но и воспитывать у подрастающего поколения осознанную гражданскую позицию, готовность к защите национальных интересов и устойчивую мотивацию к служению Родине. Это формирует необходимый кадровый потенциал для системы образования, обеспечивающий решение задач национальной безопасности через воспитание социально ответственных граждан.

Ключевые слова: **патриотизм, патриотическое воспитание, когнитивный аспект, студент, историко-культурная среда**

Статья выполнена в рамках Проекта №66-ВГ «Патриотическое воспитание обучающихся университета в системе современного образования с применением аспектов когнитивной педагогики»

Актуальность патриотического воспитания в современной России коренится в последствиях системного кризиса конца XX века. Глубинные преобразования в политике, экономике и социальной сфере, инициированные в период перестройки, привели к утрате многих традиционных ценностей. В этих условиях именно сферам образования и культуры отводится ключевая роль в восстановлении духовно-нравственного фундамента и консолидации общества на основе общенациональных идеалов.

Вопрос патриотического воспитания студентов педагогических вузов сегодня особенно важен. Современная молодёжь должна быть готова к выполнению тех обязательств, которые возлагает на них Родина. Задача современного вуза – помочь студенту выбрать правильное направление в ценностных ориентациях и качествах гражданина и патриота с использованием образовательного и социокультурного пространства как части окружающей их среды. Такая среда включает, в том числе, памятники, выступающие источником различной информации. «Историко-культурная среда, являясь внешним миром по отношению к человеку, воздействует на него как внешний фактор. Находясь под воздействием этого фактора, вольно или невольно люди ощущают её, эмоционально реагируют на неё посредством чувственного восприятия, принимают информацию о ней в виде внешнего раздражителя. Хотят они того или не хотят, историко-культурная среда входит в их сознание» [1, с. 41].

Актуальность данного исследования определяется тем, что в образовательной практике отечественных вузов накоплен определённый опыт организации патриотического воспитания в подготовке будущих педагогов, однако процесс патриотического воспитания будущих педагогов в области основ безопасности и защиты Родины требует изучения и обобщения.

Целью статьи выступает выявление роли патриотического воспитания в образовательном процессе профессиональной подготовки студентов – будущих педагогов в области основ безопасности и защиты Родины**.**

Задачи статьи: рассмотреть роль патриотического воспитания в подготовке будущего педагога в области основ безопасности и защиты Родины; выделить

ведущие компоненты патриотизма; рассмотреть воспитательные возможности аудиторной и внеаудиторной работы для формирования патриотических чувств у студентов.

Научная новизна: показан воспитательный потенциал учебных дисциплин гуманитарного, социального и экономического; математического и естественно-научного; профессионального циклов как средства патриотического воспитания студентов через формирование культурологических знаний.

Теоретическая значимость заключается в том, что выделены компоненты патриотизма; определены приоритетные задачи патриотического воспитания студентов педагогических вузов в современный период; показаны эффективные методы и формы аудиторной и внеаудиторной работы, направленные на их формирование в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов в области основ безопасности и защиты Родины.

Практическая значимость определяется тем, что представлен опыт организации патриотического воспитания в подготовке будущих педагогов в области основ безопасности и защиты Родины (на примере факультета безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена). Данный опыт может быть широко транслирован в других образовательных учреждениях страны.

Основными методами, используемыми в данном исследовании, является анализ научной-педагогической литературы и обобщение педагогического опыта.

В настоящее время характеристика современной ситуации свидетельствует о ее нестабильности. Молодежь подвержена влиянию западной культуры, что приводит к пересмотру духовных и этических ценностей. Постепенно гибнет патриотическое сознание, что угрожает национальной безопасности страны. Низкий уровень патриотического воспитания в обществе обусловлен несколькими причинами, включая недостаточную организацию массовой патриотической работы с населением и негативное влияние средств массовой информации, которые могут утверждать ложные патриотические ценности и идеалы [2, с. 175].

Патриотическое воспитание представляет собой одну из важнейших стратегий в области социальной политики страны, оно утверждено и реализуется в рамках российского законодательства, а представлена Распоряжением Правительства РФ в виде «Стратегии развития патриотического воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Современному педагогическому вузу сегодня отводится главная роль в патриотическом воспитании подрастающего поколения, так как он обладает всеми необходимыми для этого социокультурными условиями. Патриотизм является многоаспектной глобальной категорией. Это социокультурное явление представляет собой сложный и многогранный набор составляющих, охватывающих не только эмоциональные и культурные аспекты, но и нравственные и социальные.

Сущность понятия «патриотизм» отражена в трудах многих известных педагогов. Во время советского периода истории страны патриотизм понимался как верность марксистско-ленинским коммунистическим идеалам и назывался советским патриотизмом. В годы перестройки пытались критиковать советский патриотизм, найти в нем изъяны, но история показала, что советский патриотизм смог поднять людей на защиту Отечества, совершать во имя Родины военные и трудовые подвиги.

Анализ теоретических источников советского периода по данной проблеме показал, что в научных работах не было единого толкования понятия «патриотизм». В начале постсоветского периода исследований по проблеме патриотического воспитания было очень мало, что связано с общеполитическими и экономическими изменениями в государстве. Однако происходящие изменения сделали очень актуальной эту проблему в условиях появления многопартийности, объявленной гласности. Идеи патриотизма активно начинают использовать различные общественные движения и течения, используя при этом различные толкования.

В контексте нашего исследования представляет несомненный интерес современная трактовка понятия «патриотизм» в воззрениях учёного А.Н. Выщикова, который определяет его как одну из ведущих базовых составляющих национального самосознания народа. Данное понятие включает чувство гордости, любви и преданности своему Отечеству, к его истории, культуре, традициям, быту и заключается в осознании личного нравственного долга перед Отечеством и готовности к защите его интересов [3, с. 11].

М.В. Горбунова рассматривает патриотизм как чувство уважения к своей Родине, которое находится внутри человека и способно под влиянием внешних и внутренних факторов видоизменяться [4, с. 153].

По мнению А.А. Козлова, патриотизм определяется как спектр поведения человека по отношению к своей Родине и выражается в осуществлении образовательной, трудовой деятельности, направленной на развитие своей страны [5, с. 20].

К.Д. Ушинский писал, что патриотизм проявляется не только в сражениях с врагом, но и в смело высказанном слове истины, что бывает «гораздо опаснее, чем подставить лоб под вражескую пулю» [6, с. 52].

П.П. Блонский считал, что быть патриотом означает «выражать преданность своей стране, самоотверженность, сочетать в себе любовь к Отечеству с любовью ко всему человечеству» [7, с. 58–59].

По мнению Я.А. Коменского, патриотическое воспитание детей должно иметь четкую цель – «воспитывать стремление оказывать пользу большему числу людей». По мнению автора, счастливое будущее страны и ее процветание возможно лишь при объединении сил нескольких поколений [8, с. 281].

Исследователь В.С. Горбунов подчеркивает, что патриотизм является элементом как общественного, так и индивидуального сознания [9, с. 32].

Анализ существующих трактовок патриотизма позволяет выявить ряд ключевых характеристик. В их числе следующие: глубокая эмоциональная сопричастность к судьбе страны, выражающееся в чувстве общности с ее народом, культурой и гражданством; нравственная готовность к личному служению и самоотверженности во благо Отечества; а также особая, личностно окрашенная любовь к Родине как к земле, давшей жизнь.

Ведущие компоненты патриотизма

⇩

1. Чувство привязанности к местам рождения и взросления человека.
2. Учтивое отношение к родному языку. Язык является важным элементом культурного наследия народа и передачи традиций, и его сохранение и уважительное отношение к нему имеют особое значение для сохранения и развития культурных ценностей.
3. Забота об интересах Родины. Забота о благополучии и интересах Родины включает в себя активное участие в социальной, экономической и политической жизни страны.
4. Гордость за социальные и культурные достижения страны. Этот компонент патриотизма отражает позитивное отношение к социокультурной и исторической значимости достижений своей страны.
5. Гуманизм, милосердие и общечеловеческие ценности

Рис. 1. Ведущие компоненты патриотизма

Патриотизм – сложный общественный и нравственный принцип, который означает отношение граждан к своей родной стране. Это глубокое чувство проявляется в конкретных видах действий и в моральных переживаниях за страну, что обычно определяют как любовь к Родине. На основе анализа литературы и личного опыта профессиональной подготовки [9–13] были выделены следующие компоненты патриотизма, позволяющие рассматривать это явление как многогранный и многоаспектный феномен, охватывающий различные сферы индивидуального и социального опыта (рис. 1).

Совокупность всех компонентов патриотизма позволяет рассматривать это явление как многогранный и многоаспектный феномен, охватывающий различные сферы индивидуального и социального опыта. У студенческой молодёжи оно должно опираться на формирование приоритетности целей обеспечения верховенства закона, защиты прав и свобод человека и гражданина.

В качестве приоритетных задач патриотического воспитания студентов педагогических вузов в современный период определены следующие:

1. Содействие утверждению в общественном сознании патриотических ценностей, имеющих высокую социальную значимость.

2. Организация практического вовлечения студенческой молодежи в социально-экономическую, культурную, правовую деятельность.

3. Формирование устойчивого уважения к конституционным основам Российской Федерации, принципам законности, к установленным социальным нормам и обязанностям гражданина страны.

Основным методом патриотического воспитания традиционно выступает беседа с обучаемыми, в ходе которой реализуется главная цель: в диалоговой форме рассказать о патриотизме, рассмотреть историю нашей страны. Беседа осуществляется по строгому тематическому плану. Стоит отметить, что еще на стадии формирования тематического плана беседы рекомендуется устроить опрос среди молодежи с целью выявить самые интересные темы для дискуссии. Можно говорить о достаточно высокой эффективности данного метода воспитания, так как молодые люди, как правило, заинтересованы и вовлечены во взаимодействие с педагогом. Спектр беседы широк и трудноопределим. Тематика может самой разной: от культуры Древней Руси до обсуждения политических событий в современном мире, встреч с защитниками Отечества. Любая тема, касающаяся истории и культуры страны, может послужить основой обсуждения.

Приоритетной задачей является создание системы для выявления и поддержки одаренных студентов, воспитания в них активной гражданской позиции, нетерпимости к любым проявлениям экстремизма, а также их полноценной интеграции в жизнь университетского сообщества. В этой связи на основе опыта факультета безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена можно отметить, что наиболее перспективными являются следующие виды деятельности и формы аудиторной и внеаудиторной работы со студентами, которые используются в процессе патриотического воспитания:

– проектная деятельность (разрабатывают и реализовывают социально значимые проекты, например, «Моя страна – Моя Россия», Международный конкурс творческих работ «Родина: общество, безопасность, защита культуры, родного языка» и др.);

– волонтерская деятельность (социальное, спортивное волонтёрство);

– участие в культурно-массовых мероприятиях патриотической направленности;

– активное вовлечение студентов – будущих педагогов безопасности жизнедеятельности и защиты Родины в деятельность органов студенческого самоуправления, организующего созидательную деятельность студентов, выступления в роли организаторов таких важных мероприятий, как «Посвящение в первокурсники», конкурс-фестиваль «Мир и Мы», «Флешмоб ко Дню Матери».

Также необходимо совершенствование воспитательной работы кураторов академических групп и студенческих объединений, преподавателей и кафедр факультетов. Для решения данной проблемы в годовой план воспитательной работы факультета безопасности жизнедеятельности и других факультетов Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена было включено ежегодное мероприятие, посвящённое культуре и событиям героического прошлого Петербурга – Петрограда – Ленинграда – Санкт-Петербурга. При этом предварительно студенты под руководством преподавателей факультетов проводят историко-культурное исследование территории, на которой расположен учебный корпус, посещают музеи, заполняют технологические карточки, позволяющие выделить основные направления своей дальнейшей деятельности по сбору различной информации об определённой части культурно-исторической среды исследуемой местности.

Эмпирическое или чувственное познание памятников истории и культуры, расположенных вблизи учебного заведения, – один из способов получения объективных знаний. Студенты убеждаются в фактах произошедших событий, которые явились причиной создания того или иного памятника. Эта информация передаётся путём непосредственных ощущений «зрительных, осязательных и других». В результате этих открытий студенты понимают следующее: вопрос сохранения достоверной информации связан с сохранением подлинных памятников. Значит, «свойство памятников воздействовать на органы сенсорного ощущения является исходным, фундаментальным» [10, с. 46].

В условиях меняющегося мира роль педагога претерпела изменения: от простой трансляции знаний – к организации процесса познания. Сегодня он должен пробуждать в студентах интерес к самообучению, развивать у них способность критически мыслить и творчески применять полученные знания в реальных ситуациях. Его главная задача – создать среду для непрерывного интеллектуального роста, где студент является активным субъектом, а не пассивным получателем информации.

В настоящее время в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов направления «Основы безопасности и защиты Родины» в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена предлагаются различные формы внеаудиторной работы: ситуативные, дискуссионные, рефлексивные, игровые, общественно значимые мероприятия, творческие, проектные и исследовательские. Эти формы активно воздействуют на развитие функциональной грамотности и культуры обучающихся, способствуют лучшему пониманию прав и обязанностей гражданина и формируют навыки самоуправления.

В современной педагогической науке, согласно академическим исследованиям [10], функции образования принято подразделять на две основные категории.

Первая категория включает базисные функции, составляющие основу образовательного процесса. К ним относятся обучение, воспитание и профессиональная подготовка. При этом функция обучения рассматривается в нескольких аспектах: она охватывает формирование у молодежи базовой культуры, системы знаний, навыков и умений; подготовку к конкретным видам общественной практики; раскрытие индивидуальных способностей, задатков и творческого потенциала личности; а также социальную адаптацию поведения человека к условиям жизни и окружающей среде. Воспитательная функция, в свою очередь, акцентирует усвоение социально значимых ценностей и норм, регулирующих различные сферы общественной жизни.

Ко второй категории относятся социально-системные функции, среди которых называют функцию социальной мобильности, культурно-регенерационную функцию, функцию социального контроля и другие аналогичные направления воздействия образования на общество.

В соответствии с ФГОС ВО личностные результаты обучения должны опираться на различные аспекты, включая формирование российской гражданской идентичности, уважение к российскому народу и Родине, понимание значимости многонационального народа России в различные периоды своего существования, а также государственных символов. Кроме того, важным является формирование гражданской позиции, осознание конституционных прав и обязанностей, а также воспитание уважения к традиционным национальным культурным ценностям и культурному наследию России, их защита. ***Под защитой культурного наследия понимается «создание благоприятных социальных условий, в том числе воспитательного характера, для его сохранения и развития»*** [11, с. 87].

Тем самым можно констатировать необходимость культурологических знаний в образовательном процессе при обучении бакалавров педагогического образования в области основ безопасности и защиты Родины. Использование информационных технологий способствует активизации когнитивной деятельности студентов, что напрямую связано с развитием их мотивации к обучению. Это создает дополнительные возможности для дифференциации и индивидуализации образовательного процесса, что, в свою очередь, повышает качество обучения и содействует развитию навыков критического мышления и самостоятельности. Например, при изучении элективной дисциплины «Защита и сохранение культурного наследия» в аспекте практической реализации идей когнитивной педагогики предлагается сначала совместная работа под руководством преподавателя, которая оставляет яркий эмоциональный след у студентов.

При этом для студентов создаются условия для возникновения заинтересованности, мотивации к дальнейшему самостоятельному познанию. Применение информационных технологий делает возможным создание студентами цифровых мини-проектов, предназначенных для усиления на подсознательном уровне того эмоционального воздействия, которое они получают при работе с тем или иным памятником истории и культуры. То, что студенты испытывают при созерцании памятников, подкрепляется необычной информацией о них, а также исторических событиях, связанных с ними. В результате студенты начинают самостоятельно искать информацию, посещать музеи, выставки, проявлять интерес к истории и культуре России, демонстрируя при этом готовность транслировать полученные знания и переработанные в определённую дидактическую форму, самостоятельно отбирать материалы для проведения внеаудиторных мероприятий. В данном случае «самообразование рассматривается как важный механизм самовоспитания и самореализации личности» [12, с. 61]. На рис. 2; 3; 4 отражен процесс формирования культурологических знаний как средства патриотического воспитания студентов в результате освоения содержания учебных дисциплин по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности». Материал представлен на основе изучения учебного плана, опыта преподавания дисциплин (Н.В. Авдеева, Е.А. Бырылова, П.В. Станкевич [14, с. 38]).

Перечень дисциплин гуманитарного, социального и экономического циклов

Название дисциплин	Результаты их освоения (знания, умения, готовность)
– История; – философия; – социология; – иностранный язык; – культура речи; – экономика образования; – защита и сохранение культурного наследия; – основы природопользования	*Знать*: – основные закономерности взаимодействия человека и общества; – основные закономерности историко-культурного развития человека и человечества; – основные механизмы социализации личности; – основные философские категории и проблемы бытия. *Уметь*: – анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы; – использовать различные формы устной и письменной коммуникации на родном и иностранных языках в учебной и профессиональной деятельности. *Владеть*: – навыками рефлексии, самооценки, самоконтроля; – различными способами вербальной и невербальной коммуникации

Рис. 2. Формирование культурологических знаний в результате освоения содержания учебных дисциплин гуманитарного, социального и экономического; математического и естественно-научного, профессионального циклов

Перечень дисциплин математического и естественно-научного циклов

Название дисциплин	Результаты их освоения (знания, умения, готовность)
– Информационные технологии; – основы математической обработки информации; – естественно-научная картина мира; – биология с основами экологии	*Знать:* – основные характеристики естественно-научной картины мира, – место и роль человека в природе; – основы современных технологий способа, обработки и предоставления информации. *Уметь:* – применять естественно-научные знания в учебной и профессиональной деятельности; – использовать современные информационно-коммуникационные технологии. *Владеть:* – основными методами математической обработки информации; – базовыми программными методами защиты информации

Рис. 3. Формирование культурологических знаний в результате освоения содержания учебных дисциплин математического и естественно-научного циклов

Перечень дисциплин профессионального цикла	
– Психология; – педагогика; – безопасность жизнедеятельности; – методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности; – основы военной службы; – организационно-правовые основы подготовки граждан к военной службе в РФ	*Знать*: – ценностные основы профессиональной деятельности в сфере образования; – способы взаимодействия педагога с различными субъектами педагогического процесса. *Уметь*: – учитывать различные контексты (социальные, культурные, национальные), в которых протекают процессы обучения и воспитания и социализации; – создавать педагогически целесообразную и психологически безопасную образовательную среду. *Владеть*: – способами пропаганды важности педагогической профессии для социально-экономического развития страны; способами установления контактов и содержания взаимодействия с субъектами образовательного процесса в условиях поликультурной образовательной среды

Рис. 4. Формирование культурологических знаний в результате освоения содержания учебных дисциплин профессионального цикла

В целом можно отметить, что эффективность воспитательной работы на занятиях во многом определяется единой системой, которая должна реализовываться согласно выработанной стратегии патриотического воспитания на уровне вуза. Данная стратегия должна быть детерминирована ведущими задачами патриотического воспитания, изложенными в программных документах страны (в частности, в рамках Федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан РФ» (https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/)).

Основными направлениями воспитательной работы в современных условиях должны стать следующие: развитие патриотизма подрастающего поколения; воспитание межэтнической и межконфессиональной толерантности; оптимизация процесса формирования общероссийской идентичности [13].

Любовь к своей Родине через способность видеть красоту родного края постоянно транслировал в своих трудах Василий Александрович Сухомлинский: «Понимание и чувствование величия, могущества Родины приходит к человеку постепенно и имеет своими истоками красоту» [14, с. 156]. В.А. Сухомлинский наставлял молодых учителей, чтобы непременно при этом напоминали учащимся, что всего этого у нас могло и не быть, если бы не совершались героические поступки и подвиги.

Считаем, что в условиях настоящего периода развития нашего общества необходимо возродить лучшие традиции патриотического воспитания молодёжи, интегрировать их в современные методы, формы, технологии, направленные на формирование патриотических качеств и чувств у подрастающего поколения.

Роль патриотического воспитания в подготовке будущего педагога в области основ безопасности и защиты Родины заключается в том, что, приобретая особое значение, постепенно складывается понимание того, что когнитивный аспект к внедрению этих ценностей в учебный процесс является краеугольным камнем в формировании патриотических чувств, гражданской идентичности и правовой грамотности учащихся. Кроме того, в процессе воспитания патриотизма у студентов создаются условия для развития эмоционально-чувственного восприятия родного края, студенты лучше осваивают родную культуру, узнают ближе культурное наследие России.

В процессе исследования были выделены ведущие компоненты патриотизма, связанные с: чувством привязанности к местам рождения и взросления; заботой об интересах Родины; сформированности бережного отношения к родному языку; гордостью за социальные и культурные достижения страны; сформированными общечеловеческими ценностями.

При организации патриотического воспитания в процессе подготовки будущего педагога в области основ безопасности и защиты Родины была показана важность аудиторной и внеаудиторной работы. Продемонстрированы воспитательные возможности элективной дисциплины «Защита и сохранение культурного наследия» в процессе формирования патриотизма у будущих педагогов в области основ безопасности и защиты Родины.

Целевая аудитория статьи включает преподавателей высших и средних учебных заведений, исследователей в области педагогики, а также студентов педагогических факультетов, интересующихся данной проблемой.

Библиографический список

1. Кулемзин А.М. *Памятники истории культуры и их охрана*: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2021.
2. Губанов В.М., Сметанкина Л.В., Бырылова Е.А., Кудрин А.А. *Социальная безопасность в контексте современных трансформационных процессов в России*. Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2024.
3. Вырщиков А.Н., Бузский М.П. *Патриотическое воспитание: Методологический аспект*. Волгоград: Издатель, 2012.
4. Горбунова М.В., Кокурина К.Д. Воспитание патриотизма в подростковой среде в современных условиях. *Международный студенческий научный вестник*. 2018; № 6: 153.
5. Козлов А.А. *О патриотизме. Основные понятия и краткий исторический аспект*: учебное пособие для студентов, работников сферы молодежной политики и педагогов. Санкт-Петербург: Элексис Принт, 2018.
6. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании. *Педагогические сочинения*: в 6 т. Москва: Педагогика, 1988; Т. 2: 27–57.
7. Блонский П.П. *Избранные педагогические и психологические сочинения*: в 2 т. Москва: Педагогика, 1989: 58–59.
8. Коменский А.Я. *Избранные педагогические сочинения*. Москва, 1955.
9. Горбунов В.С. Воспитание гражданина-патриота: системный подход. *Воспитание школьников*. 2010; № 1: 31–34.
10. Губанов В.М., Бырылова Е.А. Образование как национальное достояние России: некоторые аспекты обеспечения его безопасности. *Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика и практика*: материалы Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Общество с ограниченной ответственностью «Бук», 2017: 45–51.
11. Бырылова Е.А. Сохранение и защита культурного наследия в процессе подготовки бакалавра. *Человек и образование*. 2009; № 3 (20): 86–90.
12. Бырылова Е.А., Булуева Ш.И. Развитие навыков самообразования у студентов педагогических вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 2 (112): 62.
13. Авдеева Н.В., Бырылова Е.А., Станкевич П.В. Роль культуры в системе подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; № 5 (36): 36–39.
14. Сухомлинский В.А. *О воспитании*. Составитель С. Соловейчик. Москва: Политиздат, 1985.

References

1. Kulemzin A.M. *Pamyatniki istorii kul'tury i ih ohrana*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2021.
2. Gubanov V.M., Smetankina L.V., Byrylova E.A., Kudrin A.A. *Social'naya bezopasnost' v kontekste sovremennyh transformacionnyh processov v Rossii*. Cankt-Peterburg: Izdatel'sko-poligraficheskaya associaciya vysshih uchebnyh zavedenij, 2024.
3. Vyrschikov A.N., Buzskij M.P. *Patrioticheskoe vospitanie: Metodologicheskij aspekt*. Volgograd: Izdatel', 2012.
4. Gorbunova M.V., Kokurina K.D. Vospitanie patriotizma v podrostkovoj srede v sovremennyh usloviyah. *Mezhdunarodnyj studencheskij nauchnyj vestnik*. 2018; № 6: 153.
5. Kozlov A.A. *O patriotizme. Osnovnye ponyatiya i kratkij istoricheskij aspekt*: uchebnoe posobie dlya studentov, rabotnikov sfery molodezhnoj politiki i pedagogov. Sankt-Peterburg: `Eleksis Print, 2018.
6. Ushinskij K.D. O nravstvennom `elemente v russkom vospitanii. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1988; T. 2: 27-57.
7. Blonskij P.P. *Izbrannye pedagogicheskie i psihologicheskie sochineniya*: v 2 t. Moskva: Pedagogika, 1989: 58-59.
8. Komenskij A.Ya. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*. Moskva, 1955.
9. Gorbunov V.S. Vospitanie grazhdanina-patriota: sistemnyj podhod. *Vospitanie shkol'nikov*. 2010; № 1: 31-34.
10. Gubanov V.M., Byrylova E.A. Obrazovanie kak nacional'noe dostoyanie Rossii: nekotorye aspekty obespecheniya ego bezopasnosti. *Sovremennoe obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: teoriya, metodika i praktika*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Buk", 2017: 45-51.
11. Byrylova E.A. Sohranenie i zaschita kul'turnogo naslediya v processe podgotovki bakalavra. *Chelovek i obrazovanie*. 2009; № 3 (20): 86-90.
12. Byrylova E.A., Bulueva Sh.I. Razvitie navykov samoobrazovaniya u studentov pedagogicheskih vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 2 (112): 62.
13. Avdeeva N.V., Byrylova E.A., Stankevich P.V. Rol' kul'tury v sisteme podgotovki bakalavrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; № 5 (36): 36-39.
14. Suhomlinskij V.A. *O vospitanii*. Sostavitel' S. Solovejchik. Moskva: Politizdat, 1985.

Статья поступила в редакцию 08.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-273-275

Golubeva T.I., *Cand. of Sciences (Philology), State University of Management (Moscow, Russia), E-mail: paloma60@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1916-2328*
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), E-mail: mikh_maria7@mail.ru, https://orcid.org/0000-0001-6784-1857*

INTEGRATION OF INTERACTIVE METHODS INTO BLENDED LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION. The article explores the specifics of interactive blended foreign language teaching methods as an innovative approach that combines traditional and digital educational practices. It is established that the effectiveness of blended learning stems from the need to integrate speaking, reading, writing, and listening, which ensures the holistic development of foreign language proficiency. It is noted that interactive methods expand opportunities for group and individual interaction, enhance learning motivation, and ensure the continuity of language practice. It is concluded that the combination of interactive methods with digital tools (online platforms, multimedia resources, and interactive tests) contributes to improved language training and the development of professionally significant competencies in future specialists. The practical significance of this study lies in the development of methodological recommendations for integrating interactive learning into blended models of foreign language teaching.

Key words: **interactive methods, blended learning, foreign language, digital technologies, professional training, educational process**

Т.И. Голубева*, канд. филол. наук, Государственный университет управления, г. Москва, E-mail: paloma60@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1916-2328*
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*

ИНТЕГРАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье раскрыты особенности интерактивных методов обучения иностранному языку в смешанном формате как инновационного подхода, сочетающего традиционные и цифровые образовательные практики. Установлено, что эффективность смешанного обучения обусловлена необходимостью интеграции говорения, чтения, письма и аудирования, что обеспечивает целостность формирования иноязычной компетентности. Отмечено, что интерактивные методы позволяют расширить возможности для коллективного и индивидуального взаимодействия, повысить учебную мотивацию и обеспечить постоянство языковой практики. Сделан вывод, что сочетание интерактивных методов с цифровыми инструментами (онлайн-платформы, мультимедийные ресурсы, интерактивные тесты) способствует повышению качества языковой подготовки и формированию профессионально значимых компетенций будущих специалистов. Практическая значимость исследования заключается в разработке методических рекомендаций по интеграции интерактивных форм обучения в смешанные модели преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: **интерактивные методы, смешанное обучение, иностранный язык, цифровые технологии, профессиональная подготовка, образовательный процесс**

Проблематика совершенствования методов преподавания иностранных языков (ИЯ) в высшей школе приобретает особое значение в условиях трансформаций современной образовательной среды и возрастающих требований к уровню профессиональной подготовки студентов. Это объясняется тем, что традиционные подходы, ориентированные преимущественно на репродуктивные формы учебной деятельности, не обеспечивают достаточной эффективности в формировании коммуникативных, аналитических и критических навыков студентов, необходимых для успешной профессиональной реализации. В связи с этим интерактивные методы обучения становятся важным инструментом современного языкового образования, поскольку они способствуют активному участию студентов в образовательном процессе, развитию их речевых и когнитивных способностей, а также формированию навыков эффективной коммуникации в профессиональном и межкультурном контексте. Сочетание интерактивных методов с элементами смешанного обучения и цифровых технологий логически вытекает из потребности индивидуализации образовательного процесса, повышения мотивации студентов и обеспечения непрерывности языковой практики. Поэтому актуальность тематики исследования обоснована необходимостью разработки и внедрения научно обоснованных методических подходов к интерактивному обучению ИЯ в высшей школе, что позволяет адаптировать образовательный процесс к современным вызовам и потребностям общества и обеспечивает подготовку конкурентоспособных специалистов.

Анализ последних исследований и публикаций показывает, что проблематика интерактивных методов и технологий в смешанном формате преподавания ИЯ получила широкое отражение в современной научной литературе. В частности, А.В. Райхлина с соавт. [1] обосновывают особенности адаптации процесса преподавания иностранного языка в высшей школе к условиям смешанного обучения и отмечают вызовы, сопровождающие этот процесс. К.А. Кузьмина с соавт. [2] рассматривает смешанное обучение как инновационный подход, способный обеспечить эффективность языкового образования в условиях современных трансформаций. В свою очередь, О.В. Борщева [3] акцентирует внимание на сравнении дистанционного и смешанного форм обучения, подчеркивая значение сочетания онлайн- и офлайн-форматов для повышения результативности языковой подготовки. А.В. Кудряшова [4] демонстрирует возможности интеграции методики смешанного обучения в преподавание английского языка по профессиональному направлению. Важным направлением научных поисков является также исследование интерактивных технологий, в частности в контексте обучения ИЯ в технических учреждениях высшего образования, что подробно анализирует У.А. Овезова [5]. Наряду с этим А.Р. Еремеева [6] освещает применение интерактивных методов в подготовке студентов неязыковых специальностей, акцентируя внимание на развитии их коммуникативных компетенций. Согласно позиции О.С. Афанасьевой и Я.С. Морозовой [7], интерактивные методы обучения являются одним из важных инструментов в подготовке студентов неязыковых специальностей к практическому использованию иностранного языка. Кроме того, С.М. Ударцева с соавт. [8] доказывает, что интерактивные методы являются эффективным механизмом формирования иноязычной компетентности в учреждениях высшего образования. Современные условия цифровизации образовательного пространства актуализируют проблему форм онлайн-обучения, что обосновывает Н.Г. Соснина [9], анализируя интерактивные методы преподавания иностранного языка в онлайн-среде. М.В. Марченко [10] подчеркивает значимость инновационных методов обучения английскому языку в цифровую эпоху, в частности учитывая интеграцию технологических средств в педагогический процесс.

Целью статьи является изучение интерактивных методов обучения в смешанном формате преподавания иностранного языка.

Задачи исследования:

– рассмотреть сущность и модели смешанного формата обучения иностранному языку;

– охарактеризовать использование интерактивных методов в процессе обучения иностранному языку

– проанализировать возможности интеграции интерактивных методов в смешанное обучение иностранному языку.

Для решения поставленных задач использованы следующие методы исследования: методы анализа и синтеза для изучения научных исследований, посвященных смешанному формату обучения и использованию интерактивных методов в процессе обучения иностранному языку; методы систематизации и обобщения – для формулировки выводов по интеграции интерактивных методов в смешанное обучение иностранному языку.

Теоретическая и практическая значимость исследования состоит в определении интерактивных методов, которые могут быть использованы в смешанном обучение иностранному языку.

Новизна исследования состоит в разработке предложений по интеграции интерактивных методов в смешанное обучение иностранному языку в высшей школе.

Преподавание ИЯ в смешанном формате обусловлено необходимостью интеграции различных видов речевой деятельности, что требует постоянной практики в говорении, чтении, письме и аудировании и позволяет обеспечить формирование целостной иноязычной коммуникативной компетентности. Реализация смешанного формата создает условия для разнообразия учебного взаимодействия и привлечения цифровых технологий, что обеспечивает непрерывность языковой практики. При этом решающее значение имеет деятельность преподавателя, поскольку именно от выбранных им методов и способов организации образовательного процесса зависит эффективность достижения программных результатов обучения [1].

В контексте современной образовательной парадигмы формат смешанного обучения отвечает задачам модернизации образования, способствует реализации новых образовательных стандартов, ориентированных на развитие крити-

ческого мышления, коммуникативных навыков и самостоятельности студентов. Значительную роль в этом играет использование онлайн-ресурсов, которые обеспечивают доступ к актуальной информации и одновременно формируют цифровые компетентности будущих специалистов [2].

Смешанное обучение в вузах реализуется посредством различных моделей, базирующихся на специфических практиках организации образовательного процесса. Одной из наиболее распространенных является ротационная модель, которая предусматривает чередование аудиторных занятий под руководством преподавателя с учебной деятельностью в цифровой образовательной среде. Студенты работают по определенному графику, переходя между учебными «зонами», охватывающими самостоятельное онлайн-обучение, групповое взаимодействие, выполнение письменных заданий, индивидуальные консультации или участие в проектной работе. К разновидностям ротационной модели относятся зоновая ротация, ротация в пределах одной аудитории, индивидуальная ротация и модель «перевернутого обучения». В рамках последней модели студенты обрабатывают материалы в цифровом формате до начала очных занятий, что способствует гибкому планированию образовательного процесса и более осознанному усвоению знаний [4].

Расширение смешанного формата обучения предполагает активное применение интерактивных методов, ориентированных на интенсивную речевую практику. Эффективным примером является метод дебатов, который в синхронном формате занятий формирует навыки аргументации и критического анализа, будет стимулировать участников к выражению собственной позиции на ИЯ и аргументированному отстаиванию мнения. Сочетание аудиторного обсуждения с онлайн-модерацией позволяет интегрировать различные формы работы и повышает учебную мотивацию.

Важное место занимают ролевые игры и интерактивные симуляции, моделирующие аутентичные ситуации иноязычного общения. В рамках смешанного обучения они могут реализовываться в аудитории, а также с помощью цифровых платформ. Например, во время занятия студентам предлагаются различные диалоговые ситуации. Такая практика способствует развитию речевой гибкости и адаптивности, а использование онлайн-инструментов расширяет возможности для коллективного взаимодействия.

Смешанная образовательная среда также открывает широкие перспективы для внедрения проектного метода, сочетающего индивидуальную и коллективную деятельность. Выполнение проектных заданий на занятиях по ИЯ способствует совершенствованию навыков академического письма, развитию иноязычной устной коммуникации и формированию компетенций в сфере работы с информацией. В свою очередь, презентация результатов в различных форматах (очно и через онлайн-платформы) создает дополнительные возможности для развития навыков публичных выступлений и командного сотрудничества.

Развитие иноязычной компетентности в смешанном формате особенно усиливается благодаря сочетанию традиционных и цифровых составляющих [11]. Использование дистанционных технологий предоставляет преподавателям доступ к широкому спектру инструментов, повышающих эффективность обучения. При этом определяющим условием становится уровень цифровой грамотности преподавателей, их способность отбирать качественный учебный контент, интегрировать современные программы и адаптировать их к потребностям студентов. В результате на первый план выходит преодоление проблемы цифровой компетентности участников образовательного процесса, которая определяется как важный фактор успешной интеграции смешанного обучения [3].

В рамках изучения ИЯ применение ротационной модели открывает возможности для использования интерактивных методов. Например, во время групповой работы в «зоне сотрудничества» эффективным является метод проблемного обучения, когда студентам предлагается обсудить какое-либо ситуативное задание. Такая деятельность развивает критическое мышление, формирует навыки устной речи и стимулирует к поиску нескольких вариантов решения.

Использование метода «перевернутого обучения» в преподавании ИЯ позволяет сосредоточить аудиторное время на практической деятельности. Студенты заранее прорабатывают видеоматериал или подкаст, а на занятии выполняют интерактивные упражнения в формате диалогов или ролевых игр. Это обеспечивает интеграцию рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности.

Отдельное значение в смешанном обучении приобретает применение учебных платформ, которые позволяют организовывать интерактивные тесты, аудиозаписи и устные задачи. Преподаватель может предложить задания на онлайн-платформе, где студент прослушивает аудиофайл и отвечает на вопросы. Это способствует развитию навыков аудирования и формированию умения работать с аутентичными материалами.

Смешанное обучение содействует формированию комплекса базовых компетентностей, среди которых выделяются аналитическое мышление, способность к самостоятельной работе, ответственность и развитые коммуникативные навыки. При этом сочетание цифровых ресурсов с традиционными формами взаимодействия обеспечивает более эффективное усвоение языкового материала, а также создает условия для приближения образовательного процесса к реалиям будущей профессиональной деятельности студентов [9].

К наиболее употребительным интерактивным методам в процессе обучения ИЯ относятся эвристические беседы, презентации, ролевые игры, метод «мозгового штурма», конкурсы с практическими заданиями и их дальнейшим обсуждением, дискуссии, разработка бизнес-планов и проектов, а также проведение творческих мероприятий с участием иноязычных специалистов [7]. Указанные методы позволяют совместить учебную, исследовательскую и практическую деятельность студентов, что создает условия для более глубокого усвоения учебного материала.

Увеличение вовлеченности студентов в образовательный процесс обеспечивает более качественное усвоение информации, развитие умений выявлять и анализировать связи между языковыми явлениями, осуществлять интерпретацию и критическое осмысление материала. Это, в свою очередь, способствует более глубокому запоминанию и практическому применению полученных знаний. Интерактивные задачи могут реализовываться в форме дискуссий, что стимулирует аргументированное выражение собственной позиции, формирует способность убеждать собеседника и поддерживать диалог.

Другой пример интерактивного метода заключается в использовании ролевых игр, которые моделируют профессиональные ситуации, что позволяет студентам отрабатывать языковые клише делового общения и одновременно формирует готовность к использованию ИЯ в реальных условиях. Использование таких методов подчеркивает связь обучения с будущими профессиональными вызовами.

Отдельное значение имеет применение ролевых игр, которые обеспечивают отработку языковых моделей в условиях иноязычной среды. Так, игровая ситуация «A tourist in London» позволяет студентам тренировать навыки бытового общения, что одновременно повышает уверенность в использовании ИЯ в повседневных ситуациях.

К основным преимуществам интерактивных технологий в процессе изучения ИЯ относится возможность индивидуализации обучения с учетом личностных особенностей, интересов и потребностей каждого студента. Кроме того, такие технологии обеспечивают компактное и структурированное представление значительных объемов учебного материала, улучшают его визуальное восприятие и упрощают процесс усвоения. В то же время они способствуют активизации познавательной деятельности студентов, которые получают теоретические знания и практические навыки. Поэтому достижение указанных результатов возможно при условии, если педагог выполняет функцию организатора и фасилитатора, тогда как основная учебная активность переходит к студентам [5].

Последовательным продолжением такой организации является создание образовательной среды, в которой интерактивные методы позволяют каждому студенту реализовать индивидуальные способности и одновременно развивать их в процессе взаимодействия. Это происходит благодаря моделированию учебных ситуаций, в рамках которых студенты самостоятельно получают знания и конструируют собственный образовательный опыт [6].

Переход к интерактивному обучению в смешанном формате сопровождается смещением акцентов от ведущей роли преподавателя как основного носителя знаний к активному участию студентов, которые приобретают большую автономию, тогда как преподаватель сохраняет функцию модератора и координатора, вмешиваясь в образовательный процесс только тогда, когда это необходимо. Вследствие этого учебная аудитория перестает быть местом пассивной трансляции знаний и трансформируется в учебное сообщество, где преподаватель и студенты выступают равноправными партнерами в достижении результатов. Важным фактором выступает повышение мотивации: студента стимулирует к обучению преподаватель, а также взаимодействие с одногруппниками, что усиливает эффект взаимной ответственности и коллективного достижения целей [2].

Важной составляющей интерактивных методов в смешанном формате является использование ситуативных задач на ИЯ, сочетающих элементы коммуникативной и когнитивной деятельности. Такая форма работы формирует умение выражать аргументированную позицию, соотносить ее с мнениями других и поддерживать диалог в профессиональном и академическом контекстах.

Исследования доказывают, что интерактивные методы существенно повышают мотивацию студентов к изучению ИЯ, способствуют развитию речевых компетенций и открывают дополнительные возможности для совершенствования профессиональной подготовки. Так, участие в ролевых играх на ИЯ формирует навыки эффективной коммуникации в будущей профессиональной деятельности. С другой стороны, применение интерактивных методов расширяет педагогический инструментарий преподавателя, стимулирует поиск инновационных решений и способствует внедрению новых дидактических моделей [8].

Особое значение приобретает использование инновационных методов в цифровую эпоху, поскольку они определяют перспективы развития языкового образования и современной педагогики. Так, важным элементом интерактивного обучения является интеграция цифровых инструментов, которые способствуют развитию автономности студента. Например, применение онлайн-опросов или тестов, онлайн-викторин или интерактивных упражнений позволяет проверить усвоение материала в режиме реального времени, что предоставляет возможность скорректировать дальнейший образовательный процесс.

Интеграция интерактивных платформ, онлайн-ресурсов, мобильных приложений и других цифровых инструментов существенно повышает уровень вовлеченности студентов, обеспечивает развитие коммуникативных навыков и создает условия для качественного усвоения ИЯ. Кроме того, следует заметить, что цифровые технологии обеспечивают расширение возможностей индивидуализации образовательного процесса, ведь студент имеет возможность выбирать темп и

уровень сложности материала в соответствии с собственными потребностями. Это способствует усилению внутренней мотивации к изучению ИЯ и формированию автономности в обучении [10]. В этом контексте сочетание традиционных интерактивных методов с цифровыми технологиями создает новую парадигму смешанного обучения, сочетающую гибкость и доступность онлайн-ресурсов с практической направленностью аудиторной работы.

Таким образом, результаты исследования показали, что интерактивные методы обучения в смешанном формате преподавания ИЯ обеспечивают комплексное развитие речевой компетентности студентов и способствуют их активной вовлеченности в процесс обучения. Сочетание традиционных форм взаимодействия с цифровыми ресурсами позволяет разнообразить учебную деятельность и создает условия для индивидуализации обучения, что усиливает мотивацию и автономность студентов. В то же время применение различных моделей смешанного обучения, в частности ротационной и «перевернутого обучения», обеспечивает гибкость организации образовательного процесса и повышает его соответствие современным образовательным стандартам. Так, ротационная модель обучения обеспечивает чередование аудиторной и онлайн-деятельности, создавая условия для гибкой организации образовательного процесса, а модель «перевернутого обучения» оптимизирует аудиторное время, акцентируя внимание на интерактивной практике и диалоговых формах работы.

Определено, что метод дебатов является эффективным средством развития критического мышления, навыков аргументации и культуры дискуссии в синхронных и асинхронных форматах. Отмечено, что ролевые игры и интерактивные симуляции обеспечивают формирование речевой гибкости и адаптивности в аутентичных ситуациях общения. Проектный метод как форма интеграции индивидуальной и групповой деятельности способствует развитию академического письма, публичных выступлений и командного сотрудничества. Выполнение интерактивных задач приводит к развитию умений анализировать языковые явления, строить аргументированную позицию и поддерживать диалог. В целом использование в смешанном обучении дебатов, ролевых игр, ситуативных заданий и проектной деятельности способствует формированию критического мышления, развитию коммуникативных навыков и подготовке студентов к реалиям будущей профессиональной деятельности, формированию умения конструировать собственный образовательный опыт и в целом повышают эффективность обучения.

Интеграция интерактивных методов с цифровыми инструментами способствует повышению эффективности речевой практики и доступности учебных материалов, развитию ответственности, самостоятельности и коммуникативных навыков студентов. При этом сочетание инновационных интерактивных технологий с традиционными формами взаимодействия создает новую парадигму смешанного обучения, в результате чего открываются новые перспективы для развития смешанного обучения, что позволяет адаптировать языковое образование к потребностям современного общества и глобального образовательного пространства.

При этом важную роль в реализации смешанного обучения играет преподаватель, который выступает модератором, организатором и фасилитатором образовательного процесса, а потому цифровая грамотность преподавателей является определяющим фактором эффективной реализации смешанного обучения с использованием цифровых технологий.

Библиографический список

1. Райхлина А.В., Громова М.В., Колесов Р.В. Комплексный подход к внедрению смешанного обучения в высшей школе. *Открытое образование*. 2022; Т. 26, № 4: 55–65. DOI: 10.21686/1818-4243-2022-4-55-65
2. Кузьмина К.А., Баженова Е.И., Ткачева И.А. Технология смешанного обучения профессиональному иностранному языку студентов вуза. *Человеческий капитал*. 2023; № 4 (172): 245–258. DOI: 10.25629/HC.2023.04.27
3. Борщева О.В. Педагогические условия эффективности смешанного обучения в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. *Педагогика и психология образования*. 2020; № 4: 72–80. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-4-72-8
4. Кудряшова А.В. Модель интеграции метода смешанного обучения в систему языковой подготовки студентов технического вуза. *Вестник ТГПУ*. 2015; № 4 (157): 75–79.
5. Овезова У.А. Методы интерактивного изучения иностранных языков как средство формирования языковой компетенции студентов неязыковых вузов. *Мир науки*. Интернет-журнал. 2017; Т. 5, № 6: 1–8.
6. Еремеева А.Р. Технология интерактивного обучения как средство развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов вузов. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2025; № 3 (128): 141–152. DOI: 10.37972/chgpu.2025.128.3.016
7. Афанасьева О.С., Морозова Я.С. Специфика использования методов интерактивного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. *Вестник Астраханского государственного технического университета*. 2020; № 1 (69): 71–75. DOI: 10.24143/1812-9498-2020-1-71-75
8. Ударцева С.М., Ударцева Т.С., Изотова А.С. Применение интерактивных методов обучения в процессе формирования профессионально-коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов на занятиях иностранного языка. *Молодой ученый*. 2015; № 5 (85): 540–547.
9. Соснина Н.Г. Цифровые коммуникативные технологии как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2020; Т. 9, № 1 (30): 268–271. DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0063
10. Марченко М.В. Новые подходы к развитию иноязычных компетенций студентов средствами электронной информационно-образовательной среды при обучении иностранным языкам. *Академический вестник Ростовского филиала Российской таможенной академии*. 2018; № 2: 125–132.
11. Зайцева А.С., Сложеникина Ю.В., Растягаев А.В. Субъектно-объектная организация терминологии. *Язык и культура*: сборник статей XXIX Международной научной конференции. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2019: 40–45.

References

1. Rajhlina A.V., Gromova M.V., Kolesov R.V. Kompleksnyj podhod k vnedreniyu smeshannogo obucheniya v vysshej shkole. *Otkrytoe obrazovanie*. 2022; T. 26, № 4: 55-65. DOI: 10.21686/1818-4243-2022-4-55-65
2. 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. DOI: 10.25629/HC.2023.04.27
3. Borscheva O.V. Pedagogicheskie usloviya `effektivnosti smeshannogo obucheniya v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2020; № 4: 72-80. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-4-72-8
4. Kudryashova A.V. Model' integracii metoda smeshannogo obucheniya v sistemu yazykovoj podgotovki studentov tehnicheskogo vuza. *Vestnik TGPU*. 2015; № 4 (157): 75-79.
5. Ovezova U.A. Metody interaktivnogo izucheniya inostrannyh yazykov kak sredstvo formirovaniya yazykovoj kompetencii studentov neyazykovyh vuzov. *Mir nauki*. Internet-zhurnal. 2017; T. 5, № 6: 1-8.
6. Eremeeva A.R. Tehnologiya interaktivnogo obucheniya kak sredstvo razvitiya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov vuzov. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*. 2025; № 3 (128): 141-152. DOI: 10.37972/chgpu.2025.128.3.016
7. Afanas'eva O.S., Morozova Ya.S. Specifika ispol'zovaniya metodov interaktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh special'nostej. *Vestnik Astrahanskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2020; № 1 (69): 71-75. DOI: 10.24143/1812-9498-2020-1-71-75
8. Udarceva S.M., Udarceva T.S., Izotova A.S. Primenenie interaktivnyh metodov obucheniya v processe formirovaniya professional'no-kommunikativnoj kompetencii u studentov neyazykovyh vuzov na zanyatiyah inostrannogo yazyka. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 5 (85): 540-547.
9. Sosnina N.G. Cifrovye kommunikativnye tehnologii kak sredstvo formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2020; T. 9, № 1 (30): 268-271. DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0063
10. Marchenko M.V. Novye podhody k razvitiyu inoyazychnyh kompetencij studentov sredstvami `elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy pri obuchenii inostrannym yazykam. *Akademicheskij vestnik Rostovskogo filiala Rossijskoj tamozhennoj akademii*. 2018; № 2: 125-132.
11. Zajceva A.S., Slozhenikina Yu.V., Rastyagaev A.V. Sub`ektno-ob`ektnaya organizaciya terminologii. *Yazyk i kul'tura*: sbornik statej XXIX Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Tomsk: Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2019: 40-45.

Статья поступила в редакцию 17.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-275-278

Zembatova M.A., *teacher, Vladikavkaz Branch of Financial University under the Government of the Russian Federation (Vladikavkaz, Russia), E-mail: zmarfuly@gmail.com*
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, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: 21lala@mail.ru*

DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE FINANCE PROFESSIONALS AS A CRUCIAL CONDITION FOR COMPETITIVENESS IN THE LABOR MARKET. The article addresses the pressing issue of developing digital competence among future finance professionals in the context of rapid digitalization of the economy and transformation of the labor market. The authors emphasize that mastery of digital technologies has ceased to be an additional skill and has become a key condition for the competitiveness of finance specialists. Based on an analysis of job postings, professional standards, and employer requirements, the most in-demand digital

competencies have been identified. A comparative analysis of labor market requirements and the provisions of the Federal State Educational Standards (FSES) revealed significant gaps in student preparation. The authors propose additional professional competencies that promote practice-oriented training for future finance professionals. Results of an experimental study aimed at evaluating the effectiveness of integrating digital technologies into the practical training of future finance specialists are presented. The authors conclude that modernization of educational programs, taking into account the real demands of employers, is necessary.

Key words: **digital competence, digitalization, digital technologies, labor market, educational standards, professional preparation**

***М.А. Зембатова**, преп., Владикавказский филиал Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Владикавказ, E-mail: zmarfuly@gmail.com*

***Л.Т. Зембатова**, д-р пед. наук, проф., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Владикавказ, E-mail: 21lala@mail.ru*

ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ФИНАНСИСТОВ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЫНКА ТРУДА

В статье рассматривается актуальная проблема формирования цифровой компетентности будущих финансистов в условиях стремительной цифровизации экономики и трансформации рынка труда. Авторы подчеркивают, что владение цифровыми технологиями перестало быть дополнительным навыком и стало ключевым условием конкурентоспособности специалистов финансового профиля. На основе анализа вакансий, профессиональных стандартов и требований работодателей выявлены наиболее востребованные цифровые компетенции. Проведён сравнительный анализ требований рынка труда и положений ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.01 Экономика, который выявил значительные пробелы в подготовке студентов. Авторами предложены дополнительные профессиональные компетенции, способствующие практико-ориентированной подготовке будущих финансистов. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, направленной на оценку эффективности внедрения цифровых технологий в практическую подготовку будущих финансистов. Авторы делают вывод о необходимости модернизации образовательных программ с учётом реальных запросов работодателей.

Ключевые слова: **цифровая компетентность, цифровизация, цифровые технологии, рынок труда, образовательные стандарты, профессиональная подготовка**

Актуальность темы данного исследования обусловлена стремительной цифровизацией финансового сектора, которая коренным образом меняет требования к профессиональным компетенциям специалистов. Анализ вакансий показывает, что цифровые навыки составляют 42–45% всех требований работодателей к финансистам, причем 77% работодателей ожидают владения специализированным ПО (Попкова Д.В., Лищук Е.Н., Капелюк С.Д.). Однако существующие образовательные стандарты ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.01 Экономика не успевают за динамикой рынка труда, создавая разрыв между подготовкой выпускников и реальными потребностями отрасли. Это противоречие определяет необходимость пересмотра содержания профессионального образования и разработки эффективных инструментов оценки цифровой компетентности будущих финансистов.

Цель нашей статьи – определить состав цифровых компетенций будущих финансистов, востребованных на рынке труда, и разработать систему оценки уровня их сформированности у студентов.

Задачи исследования: выявить и систематизировать ключевые цифровые компетенции, востребованные у финансистов на современном рынке труда; провести сравнительный анализ выявленных требований рынка с содержанием федеральных ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.01 Экономика.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы: изучение научной литературы, нормативно-правовых документов (ФГОС ВО, профстандарты) и материалов контент-анализа вакансий; сравнительный анализ и сопоставление требований рынка труда, профессиональных стандартов и содержания ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.01 Экономика для выявления дефицита цифровых компетенций в подготовке будущих финансистов.

Научная новизна статьи заключается в конкретизации состава цифровых компетенций современного финансиста, основанных на эмпирических данных рынка труда, и разработке и апробации системы критериев и показателей для оценки уровня сформированности цифровых компетенций.

Теоретическая значимость: результаты исследования углубляют теоретические представления о содержании и структуре цифровой компетентности применительно к профессиональной деятельности в сфере финансов, обосновывается подход к формированию цифровых компетенций, интегрированный в образовательный процесс и ориентированный на прямые требования рынка труда.

Практическая значимость: разработанный перечень востребованных цифровых компетенций и выявленные пробелы в ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.01 Экономика служат основой для модернизации учебных планов, рабочих программ дисциплин и создания новых элективных курсов для финансовых направлений подготовки.

В условиях цифровизации экономики требования к профессиональным навыкам специалистов финансового профиля претерпевают существенные изменения [2].

Современная финансовая индустрия предъявляет к специалистам существенно более высокие требования в области работы с данными. Согласно исследованию вакансий аналитиков данных, опубликованному на Хабр в 2024 году, в 72% предложений для финансовых аналитиков обязательным условием является владение специализированными инструментами визуализации и обработки данных – расширенным функционалом Excel (Power Query, VBA), а также Power BI и Tableau [3]. Кроме того, финансовые организации все чаще используют Big Data и predictive analytics для минимизации рисков и повышения доходности. Рост этих требований напрямую связан с экспоненциальным увеличением объемов финансовой информации и необходимостью ее оперативного анализа для поддержки стратегических управленческих решений.

В контексте цифровой трансформации финансовой деятельности владение основами программирования становится значимым элементом профессиональной компетенции финансиста. Это обусловлено необходимостью автоматизации процессов обработки финансовой информации, реализации сложных расчетных алгоритмов и аналитической работы с массивами данных. Исследование SuperJob, проведенное в 2024 году, показало, что 54% российских работодателей указывают знание SQL в числе обязательных компетенций даже для начинающих специалистов (junior-позиции) [4]. Этот язык запросов стал ключевым инструментом при работе с базами данных, обеспечивая извлечение, обработку и систематизацию финансовой информации. Кроме того, во многих вакансиях отдельно подчеркивается значимость владения Python, в частности такими библиотеками, как Pandas и NumPy, которые позволяют автоматизировать рутинные операции и выполнять сложный аналитический расчет.

Знания об основах работы алгоритмов машинного обучения становятся критически важными для принятия взвешенных финансовых решений в условиях цифровой экономики. По данным отчета Центрального Банка РФ *«Цифровизация финансового сектора»* (2023 г.), 41% российских банков уже применяют AI-инструменты для автоматизации процессов кредитного скоринга [5]. Современные модели на основе машинного обучения способны обрабатывать тысячи показателей, прогнозировать риск дефолта и повышать эффективность управления кредитными портфелями. Эти компетенции становятся критически важными для принятия взвешенных финансовых решений в условиях цифровой экономики.

Освоение блокчейн-технологий представляет собой значимый аспект профессионального развития современного финансиста в условиях цифровизации финансовой отрасли. Данная компетенция обеспечивает понимание принципов функционирования распределенных реестров, смарт-контрактов и децентрализованных финансовых систем, что особенно актуально в контексте развития цифровых активов и внедрения центральных банковских цифровых валют. Согласно данным Ассоциации ФинТех, в 2024 году около 20% российских банков принимают участие в пилотных инициативах, связанных с внедрением цифрового рубля (CBDC), функционирующего на основе распределенных реестров [6]. Дополнительно все более широкое применение находят смарт-контракты, позволяющие автоматизировать расчеты, управлять цепочками поставок и осуществлять токенизацию активов.

Современные финансисты сталкиваются с необходимостью работы в условиях высокотехнологичных платформ, где ключевые процессы (торговля, управление портфелями, оценка рисков) автоматизированы. Современные решения в области автоматизации охватывают весь спектр финансовых задач – от прогнозирования денежных потоков до управления инвестиционными портфелями. Согласно исследованию CNews Analytics (2024 г.), 76% финансовых организаций уже применяют автоматизированную генерацию отчетности на основе Python-скриптов, что позволяет не только многократно ускорить процесс подготовки документов, но и снизить вероятность ошибок, связанных с человеческим фактором [7].

Интеграция облачных технологий в профессиональную деятельность финансиста обусловлена расширением возможностей специалиста эффективно работать с большими массивами финансовой информации, осуществлять сложные вычисления для финансового моделирования и обеспечивать безопасное хранение данных. Согласно исследованию Российского союза промышленников и

предпринимателей (РСПП), в 2024 году 89% FinTech-стартапов применяют облачные платформы, такие как AWS и Yandex Cloud, для хранения данных, финансового моделирования и реализации задач машинного обучения [8]. Использование облачных сервисов позволяет масштабировать вычислительные ресурсы, обеспечивать безопасное хранение больших объемов информации и предоставлять удаленный доступ к аналитическим инструментам.

Анализ вакансий (HH.ru, Rabota.ru) для специалистов финансового сектора позволил выявить ключевые цифровые компетенции, наиболее востребованные работодателями, влияние их на структуру подготовки будущих финансистов, обосновать, что цифровые компетенции стабильно составляют примерно половину всех квалификационных требований, предъявляемых к финансистам. Более того, в финансовой сфере особенно высок удельный вес профессиональных цифровых навыков, что проявляется в ожидании работодателей от соискателей владения специализированными программными продуктами, связанными с автоматизацией учёта, обработкой больших массивов данных и визуализацией финансовой информации. Эти данные убеждают, что речь идёт не о дополнительных или второстепенных умениях, а о ключевом элементе профессиональной квалификации. Результаты анализа представлены в табл. 1.

Таблица 1

Ключевые компетенции современного финансиста и их востребованность

Категория	Конкретные требования	Востребованность (%)
Финансовые компетенции	– Финансовый анализ (DCF, NPV, IRR), – Управленческий учет (МСФО/GAAP), – Бюджетирование	90%+
Цифровые инструменты	– Продвинутый Excel (Power Query, VBA)	95%
	– Power BI / Tableau	75%
	– Python / R (анализ данных)	60%
	– SQL (работа с базами данных)	50%
	– ERP-системы (1С, SAP, Oracle)	45%
FinTech-навыки	– Блокчейн / криптовалюты	20%
	– Open Banking / API-интеграции	30%
Soft Skills	– Адаптивность к изменениям	85%
	– Критическое мышление	80%
	– Коммуникационные навыки	70%
Дополнительные требования	– Опыт работы с Big Data	40%
	– Сертификаты (CFA, ACCA, FRM)	35%
	– Английский (Upper-Intermediate+)	65%

Результаты проведенного анализа говорят о том, что современный рынок труда в сфере финансов требует специалистов, способных работать с BI-системами, блокчейн-технологиями или инструментами искусственного интеллекта в финансовом анализе.

Однако высшее образование основывается на федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, в которых обозначены необходимые для работы в экономической сфере компетенции (ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.01 Экономика). Анализ требований, предъявляемых к современным финансистам, свидетельствует о том, что ФГОС и перечень универсальных и общепрофессиональных компетенций задают нормативный минимум, но не обеспечивают необходимый уровень практической готовности будущих финансистов. Анализ их содержания показывает наличие определённых дефицитов, связанных с недостаточной практической направленностью и слабой интеграцией современных цифровых инструментов. Сравнительный анализ требований рынка труда финансовой сферы и обозначенных в ФГОС ВО компетенций представлен в табл. 2.

Выявленные расхождения касаются, прежде всего, недостаточного отражения в стандартах цифровых компетенций, включающих владение современными инструментами анализа данных (Power BI, Python, SQL), технологиями FinTech (блокчейн, API-интеграции), а также навыками работы с большими данными и международными стандартами финансовой отчётности (IFRS, GAAP).

На основании вышеизложенного можно констатировать противоречие между требованиями цифровой экономики и реальной практической подготовленностью студентов к использованию цифровых технологий. В качестве авторской позиции предлагается выделить ряд дополнительных профессиональных цифровых компетенций, способствующих формированию более направленной практической подготовке будущих финансистов в условиях цифровизации финансового сектора экономики:

1. Владение методами анализа данных с использованием специализированного ПО – освоение инструментов обработки и анализа больших массивов финансовой информации, а также языков статистического анализа. Эта компетенция обеспечивает способность к обоснованному принятию решений на основе фактических данных.

2. Владение инструментами визуализации – использование современных BI-систем для построения интерактивных отчетов и дашбордов, что развивает навык представления результатов анализа в удобной и наглядной форме для управленцев.

3. Навыки автоматизации учета и отчетности – умение работать в специализированных цифровых средах, применение макросов VBA для автоматизации рутинных операций. Это позволяет формировать практический опыт оптимизации учетных процессов.

4. Знания цифровых технологий финтех-решений – понимание принципов функционирования блокчейн-платформ, криптовалют, электронных платёжных систем и других инновационных финансовых инструментов. Такая компетенция необходима в условиях трансформации финансовых рынков.

С опорой на введённые авторами компетенции представляется возможным сформулировать критерий практической подготовки будущих финансистов *«Сформированность готовности будущего финансиста к применению цифровых технологий в решении профессиональных задач через интеграцию теоретических знаний и практических компетенций, востребованных работодателями и отвечающих требованиям цифровой экономики»*. Данный критерий заключается в оценке сформированности готовности студентов к применению цифровых технологий в решении профессиональных задач.

Для полноценной оценки обозначенного критерия у будущих финансистов нами были выделены следующие показатели:

Показатель П1. Способен эффективно искать необходимую информацию и источники данных, понимать, анализировать, запоминать и обмениваться информацией с помощью цифровых инструментов, умение применять алгоритмы к данным, собранным из различных источников, оценка достоверности информации и составление логических выводов, на основе собранных данных;

Показатель П2. Способен использовать современные цифровые технологии, программные средства при решении профессиональных задач.

Показатель П3. Способен проводить самостоятельные исследования, разработку перспективных методов, моделей и механизмов эффективного функционирования предприятия средствами цифровых технологий в соответствии с разработанной программой.

Показатель П4. Способен проводить анализ финансового состояния организации, оценивать риски, рассчитывать финансовые показатели и коэффициенты и прогнозировать средствами цифровых технологий.

Каждый показатель оценивался по трём уровням – продуктивному, стабильному и стартовому, что позволило не только зафиксировать динамику раз-

Таблица 2

Сравнительный анализ ФГОС и требований работодателей

Категория	Требования работодателей (цифровая эпоха)	Компетенции по ФГОС (УК, ОПК, ПКН)	Несоответствия / пробелы
Финансовые компетенции	Глубокий финансовый анализ (DCF, NPV, IRR), управленческий учет (МСФО/GAAP), бюджетирование	ПКН-2, ПКН-4, ПКН-5 – расчет и анализ показателей, составление отчетности	ФГОС ограничен классическими методами; не отражены международные стандарты (IFRS/GAAP), финансовое моделирование, управление бюджетом через BI-инструменты
Цифровые инструменты	Excel (Power Query, VBA), Power BI, Python/R, SQL, ERP (1С, SAP, Oracle)	УК-4, ОПК-5, ОПК-6 – использование ПО, ИКТ, знание принципов ИТ	Недостаточная детализация цифровых инструментов; нет упоминания аналитических языков и BI-систем; слабая интеграция цифровых компетенций в профстандарты
FinTech-навыки	Блокчейн, криптовалюты, Open Banking, API-интеграции	Отсутствуют в ФГОС и профкомпетенциях	Полное отсутствие отражения FinTech-навыков, понимания цифровых финансовых экосистем и API-технологий
Аналитика данных / Data Science	Big Data, машинное обучение, аналитика данных	ОПК-2, ПКН-3 – сбор и статистический анализ данных	ФГОС ограничен «статистикой»; нет компетенций по анализу больших данных, Python/R, SQL, визуализации BI
Цифровая грамотность и адаптация	Адаптация к новым системам, непрерывное обучение	УК-8, УК-15 – самообразование, использование ИКТ	Нужна конкретизация «цифрового апскеллинга» и использования онлайн-платформ для обучения

Таблица 3

Итоги по критерию (П1–П4)

Показатель	Экспериментальная группа (ЭГ)	Контрольная группа (КГ)	Прирост ЭГ по сравнению с КГ
П1. Поиск и анализ информации	62%	42%+	+20%
П2. Применение цифровых технологий	49%	26%	+23%
П3. Моделирование	43%	27%	+16%
П4. Финансовый анализ средствами ЦТ	49%	23%	+26%

вития навыков, но и выявить качественные изменения в характере цифровой деятельности студентов.

Следовательно, для повышения соответствия подготовки выпускников требованиям современного рынка труда необходимо осуществить модернизацию образовательных программ. Это предполагает внедрение в учебные планы курсов, ориентированных на цифровые технологии, аналитические платформы и международные стандарты финансового регулирования, а также интеграцию практико-ориентированных форм обучения, направленных на развитие профессиональных и цифровых компетенций [9].

Опытно-экспериментальная работа, проведённая в 2020–2025 гг. на базе Федерального государственного образовательного бюджетного учреждение высшего образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Владикавказский филиал Финуниверситета) и Федерального государственного бюджетного образовательного учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова», была направлена на оценку эффективности внедрения цифровых технологий в практическую подготовку будущих финансистов. В экспериментальную работу были включены студенты, обучающиеся по направлениям подготовки образовательным направлениям подготовки бакалавриата: 38.03.01 Экономика, профиль «Государственные и муниципальные финансы» и по направлению подготовки 38.03.01 Экономика, профиль «Экономика и финансы» соответственно. Всего было привлечено 294 человека, в том числе 96 студентов первого курса Владикавказского филиала Финуниверситета; 84 студента выпускных курсов Владикавказского филиала Финуниверситета; 114 студентов первого курса Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова.

Сформулированный нами критерий, отражающий уровень практико-ориентированной цифровой компетентности будущих финансистов, продемонстрировал наиболее выраженную положительную динамику в экспериментальной группе, подтверждая, что интеграция специальных цифровых модулей, программного обеспечения и практико-ориентированного обучения обеспечивает переход от формального владения инструментами к их эффективному профессиональному использованию. Его динамика по показателям П1–П4 свидетельствует о системном и статистически значимом росте умений студентов выполнять профессиональные задания с использованием цифровых технологий. Экспериментально подтверждено, что внедрение цифровых модулей, специализированного программного обеспечения и практических задач по финансовому моделированию оказывает прямое воздействие на качество подготовки.

По показателю П1 (поиск, отбор и анализ финансовой информации средствами ЦТ): в экспериментальной группе продуктивный уровень достиг 62%, что на 20% выше показателя контрольной группы. Это подтверждает развитие у студентов навыков критической оценки данных, умения работать с цифровыми источниками и аналитическими платформами.

По показателю П2 (применение цифровых технологий при решении профессиональных задач): продуктивный уровень составил 49% (против 26% в КГ), что отражает повышение функциональной грамотности в работе с Excel, облачными сервисами, платформами визуализации данных и специализированными финансовыми приложениями.

По показателю П3 (моделирование и проведение исследований средствами ЦТ): результат 43% продуктивного уровня демонстрирует способность студентов использовать цифровые инструменты для построения финансовых моделей, прогнозирования и исследования параметров экономических процессов.

По показателю П4 (анализ финансового состояния средствами ЦТ): высокий прирост – +26% по сравнению с контрольной группой – показывает, что студенты овладели комплексными методами финансового анализа, включая автоматизированные расчёты, оценку рисков, обработку больших массивов данных.

В целом критерий «Сформированность готовности будущего финансиста к применению цифровых технологий в решении профессиональных задач через интеграцию теоретических знаний и практических компетенций, востребованных работодателями и отвечающих требованиям цифровой экономики», показал устойчивый рост: доля студентов со стартовым уровнем сократилась на 18–29%, а продуктивный уровень стал доминирующим. Это подтверждает, что применение цифровых технологий в обучении эффективно формирует цифровые профессиональные навыки, необходимые современному финансисту.

Проведенное исследование подтвердило наличие существенного разрыва между требованиями цифровой экономики к профессиональной подготовке финансистов и содержанием действующих образовательных стандартов. Установлено, что современный рынок труда формирует устойчивый запрос на комплекс цифровых компетенций, включающий владение инструментами анализа данных, программирования, блокчейн-технологий и облачных платформ, которые не находят адекватного отражения в ФГОС.

Разработанная система критериев и показателей оценки цифровой компетентности продемонстрировала свою эффективность в диагностике уровня профессиональной готовности будущих финансистов. Результаты эксперимента свидетельствуют о статистически значимом росте практических умений студентов при целенаправленном внедрении цифровых технологий в образовательный процесс.

Полученные данные обосновывают необходимость системной модернизации образовательных программ финансового профиля через интеграцию практико-ориентированных цифровых модулей, что будет способствовать формированию конкурентоспособных специалистов, отвечающих вызовам цифровой трансформации экономики. Дальнейшее исследование предполагается направить на разработку конкретных методик интеграции выявленных цифровых компетенций в учебные планы экономических направлений подготовки.

Библиографический список

1. Попкова Д.В., Лищук Е.Н., Капелюк С.Д. Анализ востребованности цифровых компетенций специалистов экономического профиля российским рынком труда. *Экономика труда*. 2024; № 11: 1831–1848.
2. Вебб К. Финансист в эпоху цифровых технологий: цифровые навыки в изменяющемся мире. *ACCA*. 2020.
3. Матушевич О. Рынок вакансий для аналитиков данных в 2024 году. *Хабр*. 2024. Available at: https://habr.com/ru/companies/yandex_praktikum/articles/818111/
4. Навыки, востребованные на рынке труда в 2024 году: аналитический отчет. *SuperJob.* Москва: SuperJob, 2024.
5. *Цифровизация финансового сектора*: отчет Банка России. Москва: Банк России, 2023.
6. *Финансовые технологии (FinTech):* аналитический обзор. Ассоциация ФинТех. Москва: АФТ, 2024.
7. Автоматизация и цифровизация финансовых компаний в России. *CNews Analytics.* Москва: CNews, 2024.
8. *Индустрия 4.0 и будущее высшего образования*. Москва: Издательство Высшей школы экономики, 2021.
9. *Российский союз промышленников и предпринимателей. Облачные технологии в финансовом секторе*: доклад РСПП. Москва: РСПП, 2024.

References

1. Popkova D.V., Lischuk E.N., Kapelyuk S.D. Analiz vostrebovannosti cifrovyh kompetencij specialistov `ekonomicheskogo profilya rossijskim rynkom truda. `*Ekonomika truda*. 2024; № 11: 1831-1848.
2. Vebb K. Finansist v `epohu cifrovyh tehnologij: cifrovye navyki v izmenyayuschemsya mire. *ACCA*. 2020.
3. Matushevich O. Rynok vakansij dlya analitikov dannyh v 2024 godu. *Habr*. 2024. Available at: https://habr.com/ru/companies/yandex_praktikum/articles/818111/
4. Navyki, vostrebovannye na rynke truda v 2024 godu: analiticheskij otchet. *SuperJob*. Moskva: SuperJob, 2024.
5. *Cifrovizaciya finansovogo sektora*: otchet Banka Rossii. Moskva: Bank Rossii, 2023.
6. *Finansovye tehnologii (FinTech):* analiticheskij obzor. Associaciya FinTeh. Moskva: AFT, 2024.
7. Avtomatizaciya i cifrovizaciya finansovyh kompanij v Rossii. *CNews Analytics.* Moskva: CNews, 2024.
8. *Industriya 4.0 i buduschee vysshego obrazovaniya*. Moskva: Izdatel'stvo Vysshej shkoly `ekonomiki, 2021.
9. *Rossijskij soyuz promyshlennikov i predprinimatelej. Oblachnye tehnologii v finansovom sektore*: doklad RSPP. Moskva: RSPP, 2024.

Статья поступила в редакцию 18.11.25

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-279-280

Ryago O.N., *postgraduate, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: olgaryago@yandex.ru*

MODERN REQUIREMENTS FOR A 21ST CENTURY MANAGER: SOCIAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS. The work raises pressing issues related to modern management requirements in the rapidly changing socioeconomic environment of the 21st century. Based on an analysis of government strategic documents and educational standards at leading Russian universities, the author confirms the importance of developing future managers' ability to generate innovative management solutions and identifies a list of key competencies of a modern leader. According to the author, it is the ability of managers to generate innovative solutions that contributes to the effective functioning of organizations and their successful long-term development. The author pays special attention to the socio-pedagogical aspect of managerial personality development, including the role of G.P. Shchedrovitsky's systemic-activity-based methodology, in-house training, professional personalization, and the kaizen system as a modern management method. Based on the content of G.P. Shchedrovitsky's conclusions, within the framework of the SMD approach, Shchedrovitsky formulates several management competencies applicable to modern requirements for executives and managers.

Key words: **21st century manager, non-standard management decisions, professional competence, SMD approach, kaizen system, national projects, management competencies**

О.Н. Ряго*, аспирант, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: olgaryago@yandex.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К УПРАВЛЕНЦУ XXI ВЕКА: СОЦИАЛЬНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Представленная статья поднимает актуальные вопросы, касающиеся современных требований к управленческим кадрам в условиях активно меняющейся социально-экономической среды XXI века. Автор на основе анализа государственных стратегических документов, а также образовательных стандартов в ведущих российских вузах страны подтверждает важность развития у будущих управленцев способности вырабатывать нестандартные управленческие решения, а также выявляет перечень ключевых компетенций современного руководителя. Именно способность менеджеров вырабатывать нестандартные решения, по мнению автора, способствуют обеспечению эффективного функционирования организаций и их успешного развития в долгосрочной перспективе. Особое внимание автор статьи уделяет социально-педагогическому аспекту формирования управленческой личности, включая роль системно-мыследеятельностной методологии Г.П. Щедровицкого, внутрикорпоративного обучения, профессиональной персонификации, а также систему «кайдзен» как метод современного менеджмента. Основываясь на сути и содержании выводов, сделанных Г.П. Щедровицким в рамках СМД-подхода, автор статьи формулирует несколько управленческих компетенций, применимых в разрезе современных требований к руководителям и менеджерам.

Ключевые слова: **управленец XXI века, нестандартные управленческие решения, профессиональная компетентность, СМД-подход, система «кайдзен», национальные проекты, управленческие компетенции**

Актуальность темы, посвящённая современным требованиям к управленцу XXI века, обусловлена вызовами современности, глобальными изменениями в корпоративной культуре, цифровизации и инновационном управлении организацией. Для обеспечения стратегической целесообразности реализации нового формата профессионального обучения необходимо не только выявить текущие тренды общества и экономики в целом, но и готовить студенческую молодежь к выработке управленческих решений, связанных с развитием способности к нестандартному, нешаблонному решению задач [1; 2; 3].

Современная Россия сталкивается с множеством вызовов в рамках подготовки и поддержки перспективных управленцев. С одной стороны, современные вызовы создают угрозы сложившимся системам и устоям; с другой стороны, они открывают новые перспективы и возможности для изменения подходов к принятию *новых нестандартных решений*, обновления способов мышления и коммуникации у студентов.

Для реализации поставленных задач в России был разработан всероссийский конкурс «Лидеры России» [4], основная задача которого состоит не только в «поиске наиболее перспективных и талантливых управленцев со всей страны», но и в создании для вузов нового образа руководителя, способного на творческое решение проблем, поиск комбинаций принятия решений, разработку ранее неизвестных альтернатив [5].

Цель статьи заключается в выявлении и обосновании ключевых требований к управленцу XXI века в условиях динамично меняющейся социально-экономической среды, а также в определении эффективных подходов к формированию профессиональной компетентности будущих руководителей на стыке государственной политики, высшего образования и корпоративных практик.

Цель позволяет определить следующие исследовательские задачи: проанализировать актуальные государственные стратегические документы и национальные проекты с точки зрения современных требований к управленческим кадрам; рассмотреть роль методологии системно-мыследеятельностного подхода, сформированного Г.П. Щедровицким [5], в разрезе формирования управленческой личности; обобщить ключевые требования к современному управленцу, выходящие за рамки традиционного понимания менеджмента; обосновать необходимость межсекторного (государство – вуз – бизнес) подхода к подготовке новых кадров.

Для достижения цели и решения задач были использованы научные методы: *теоретические* – анализ актуальной научной литературы, который позволил представить проблему формирования требований к современному управленцу в свете новых запросов бизнеса и экономической составляющей страны; *анализ, синтез и обобщение*, обеспечившие соединить полученные данные исследования и дающие возможность сделать необходимые выводы.

Научная новизна статьи заключается в том, что на ее страницах был осуществлен теоретический анализ проблемы по выявлению и обоснованию ключевых требований к управленцу, а также определены эффективные подходы к формированию профессиональной компетентности будущих руководителей на стыке государственной политики, высшего образования и корпоративных практик.

Теоретическая значимость определяется расширением понимания управленческой компетентности, которая основывается на введении в научный оборот социально-педагогического подхода как методологическая основа формирования управленческой личности, а также последовательным соотнесением требований национальных проектов, ФГОС ВО, программ обучения ведущих вузов и тенденций корпоративного обучения.

Практическая значимость исследования заключается в том, что статья может внести вклад в совершенствование профессиональной подготовки будущих менеджеров, а также в оптимизацию управления образованием – актуального научного направления, которое рассматривает педагогику как процесс целенаправленного воздействия управляющей системы на эффективное функционирование и развитие всех субъектов ее взаимодействия.

В настоящее время наша страна находится в периоде глубоких социально-экономических трансформаций, обусловленных как внутренними вызовами, так и наружными ограничениями. В этих условиях особую значимость приобретает подготовка высококвалифицированных управленческих кадров, способных принимать нестандартные решения и гарантировать устойчивое развитие организаций. Как подчеркивается в указах президента РФ и национальных проектах, таких как «Кадры» и «Професионалитет», кадровый суверинитет страны напрямую зависит от качества образования и его синхронизации с потребностями сектора экономики [6; 7, 8].

Согласно «Стратегии реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 г.», особое внимание уделяется становлению профессиональных компетенций молодежи и обеспечению их занятости. В связи с этим увеличивается роль управленческих специальностей, подготовка по которым должна быть ориентирована не только лишь на теоретические знания, но и на практические навыки решения сложных задач в условиях неопределенности [9].

Ключевым инструментом раскрытия и поддержки управленческих кадров стал конкурс «Лидеры России» [4], направленный на формирование кадрового резерва нового поколения. Участники демонстрируют способность к стратегическому мышлению, этической ответственности и успешной коммуникации – качествам, востребованным как в государственном, так и в частном секторе.

Тем самым можно отметить, что при подготовке управленческих кадров необходим поиск эффективных подходов, позволяющих практически реализовать межсекторное взаимодействие (государство – вуз – бизнес).

На наш взгляд, созвучны современным тенденциям в подготовке управленческих кадров идеи Г.П. Щедровицкого [5], разработавшего в своё время социально-педагогический подход к подготовке управленцев. Центральное место в социально-педагогическом подходе к подготовке управленцев занимает си-

стемно-мыследеятельностная методика (далее – СМД-подход) [5]. СМД-подход рассматривает специалиста не как изолированную «высокоорганизованность», а как участника коллективной мыследеятельности, вписанного в социокультурный и исторический отрывок. Применительно к менеджерам можно отметить, что именно в процессе взаимодействия, в ходе совместной профессиональной деятельности формируются ключевые управленческие зоны ответственности: способность к рефлексии, проектированию, персонификации и делегированию. Согласно взглядам Г.П. Щедровицкого, управленец должен выступать не только как исполнитель, но и как инициатор изменений и трансформаций, способный организовывать коллективные процессы понимания и преобразования реальности. Это предполагает развитие у студентов таких свойств, как гибкость мышления, стрессоустойчивость и готовность к постоянному самообучению.

А.М. Мирзоева в своей работе предлагает в решении нестандартных задач «использовать кросс-функциональные принципы управления образовательной организацией» [10, с. 51]. Она отмечает, что «творческое мышление – неотъемлемая черта любого сильного руководителя – это умение мыслить нестандартно, креативно, применяя творческие идеи в жизни» [10, с. 60].

Одним из элементов кросс-функционального взаимодействия является бизнес-философия «кайдзен». Кайдзен (с японского языка – «непрерывное совершенствование») базируется на японской философии и выражает постоянное улучшение качество процессов производства, систематической разработки менеджмента предприятия и внутрикорпоративной культуры. Систему «кайдзен» можно изобразить с помощью зонтика (рис. 1), включающего основные ее элементы – принципы и инструментарий [11].



Рис. 1. «Зонтик» кайдзен

Основная идея кайдзен-философии – не просто улучшение качества продукции, а активное вовлечение всех сотрудников компании в производственные процессы, так как именно коллективные усилия есть условие роста и развития [11].

Основополагающим требованием общества к современной высшей школе, к характеру обучения является формирование личности человека, который умел бы творчески решать научные, производственные, общественные задачи, самостоятельно, критически мыслить и нестандартно вырабатывать свою точку зрения, систематически пополнять и обновлять свои знания, совершенствовать умения, творчески применять их в преобразовании действительности.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению «Менеджмент» характеризует общие компетенции выпускников, однако конкретное наполнение образовательных программ варьируется в зависимости от профиля вуза.

Сделаем сравнительный анализ моделей подготовки специалистов на примере некоторых вузов:

1. Академико-педагогическая (ФГБОУ ВО «Орловский государство университет им. И.С. Тургенева») – сочетание управленческой, исследовательской и педагогической работы, ориентация на формирование универсального менеджера-наставника.
2. Глобальная торговля модель (МГИМО) – акцент на международную коммуникацию, цифровую трансформацию и межкультурную компетентность.
3. Государственно-корпоративная (РАНХиГС) – подготовка стратегов, способных действовать на стыке публичной и частной сфер, с акцентом на этику, антикоррупционную неуязвимость и институциональное проектирование.

Эти модели дополняют друг друга и отображают многовекторный характер потребностей рынка труда.

Как показал анализ указов президента РФ и национальных проектов «Кадры» и «Професионалитет», результаты конкурса «Лидеры России», кадровый суверинитет страны зависит от качества профессионального образования, степени его синхронизации с потребностями сектора экономики. Это детерминировало необходимость организации межсекторного (государство – вуз – бизнес) взаимодействия в подготовке новых кадров.

СМД-подход, разработанный Г.П. Щедровицким, рассматривает специалиста как участника коллективной мыследеятельности, вписанного в социокультурный и исторический отрывок. Именно в процессе совместной деятельности формируются ключевые управленческие зоны ответственности: способность к рефлексии, проектированию, персонификации и делегированию.

Современные требования к управленцу XXI века выходят за рамки традиционного понимания менеджмента и включают в себя способность к нестандартному мышлению, этической ответственности, персонифицированному управлению и организации коллективной мыследеятельности. Формирование этих качеств требует синергии государственной политики, вузовского образования и корпоративных практик.

Только комплексный общественно-педагогический подход, основанный на идеях СМД-методологии и адаптированный к вызовам нашего времени, обеспечивающий подготовку управленческих кадров на основе межсекторного взаимодействия (государство – вуз – бизнес), может обеспечить подготовку управленцев нового поколения, способных к устойчивому становлению России в условиях глобальной неопределенности.

Библиографический список

1. Васильев А.П. Система умелых компетентностей руководителя. *Научный вестник МГТУ ГА*. 2011; № 167.
2. Воронина Р.Н *Формирование предпринимательских компетенций студентов средствами организационно-педагогического проектирования образовательной среды вуза*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва: МГИМО МИД России, 2023.
3. Тарунова В. *Дело техники: пять шагов к нестандартным решениям*. Available at: https://uprav.ru/blog/nestandartnye-resheniya/
4. *Конкурс «Лидеры России»*. Available at: ht.tp.s://лидерыроссии.рф
5. Щедровицкий Г.П. *Методология и наука*. Mjcrdf, 1997.
6. *Национальный проект «Кадры»*. Available at: https://национальныепроекты.рф/new-projects/kadry/
7. *Послание Президента Федеральному Собранию (29 февраля 2024)*. Available at: http://kremlin.ru
8. *О создании автономной некоммерческой организации «Россия – страна возможностей*. Указ Президента РФ от 22 мая 2018 г. № 251. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71848106/
9. *Стратегия реализации молодежной политики в Российской Федерации на период до 2030 г.* Available at: http://static.government.ru/media/files/jBrmuJi7WMLGBOFtXWhrMlzKFCgIgqO7
10. Мирзоева А.М. *Формирование кросс-функциональной компетентности современного руководителя через дополнительное профессиональное образование.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва: МГИМО МИД России, 2022.
11. Кайдзен М.И. *Ключ к успеху японских компаний*. Москва, 2025.

References

1. Vasil'ev A.P. Sistema umelyh kompetentnostej rukovoditelya. *Nauchnyj vestnik MGTU GA*. 2011; № 167.
2. Voronina R.N *Formirovanie predprinimatel'skih kompetencij studentov sredstvami organizacionno-pedagogicheskogo proektirovaniya obrazovatel'noj sredy vuza*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva: MGIMO MID Rossii, 2023.
3. Tarunova V. *Delo tehniki: pyat' shagov k nestandartnym resheniyam*. Available at: https://uprav.ru/blog/nestandartnye-resheniya/
4. *Konkurs «Lidery Rossii»*. Available at: ht.tp.s://lideryrossii.rf
5. Schedrovickij G.P. *Metodologiya i nauka*. Mjcrdf, 1997.
6. *Nacional'nyj proekt «Kadry»*. Available at: https://nacional'nyeproekty.rf/new-projects/kadry/
7. *Poslanie Prezidenta Federal'nomu Sobraniyu (29 fevralya 2024)*. Available at: http://kremlin.ru/
8. *O sozdanii avtonomnoj nekommercheskoj organizacii «Rossiya – strana vozmozhnostej*. Ukaz Prezidenta RF ot 22 maya 2018 g. № 251. Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71848106/
9. *Strategiya realizacii molodezhnoj politiki v Rossijskoj Federacii na period do 2030 g.* Available at: http://static.government.ru/media/files/jBrmuJi7WMLGBOFtXWhrMlzKFCgIgqO7
10. Mirzoeva A.M. *Formirovanie kross-funkcional'noj kompetentnosti sovremennogo rukovoditelya cherez dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva: MGIMO MID Rossii, 2022.
11. Kajdzen M.I. *Klyuch k uspehu yaponskih kompanij*. Moskva, 2025.

Статья поступила в редакцию 18.11.25

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-281-284

Salimova D.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of the Russian Language and Literature of Elabuga Institute, Kazan Federal University (Elabuga, Russia), E-mail: daniya.salimova@kpfu.ru*
Kozachek A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Nature Management and Environmental Protection, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: avkozachek@list.ru*
Aleshkov A.V., *Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Higher School of Natural Resources Management, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: aleshkovalexey@gmail.com*

TEACHING RUSSIAN IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: CHALLENGES AND PROSPECTS. With the growing importance of digital technologies in all spheres of public life, the challenges of their use in the educational process (teaching Russian included) are becoming increasingly pressing. The article analyzes the methodological requirements for the implementation of digital technologies in Russian language teaching in comprehensive schools. Based on an analysis of scientific and methodological literature, the opportunities offered by digital technologies in Russian language teaching are analyzed, recommendations for their use are proposed, and challenges that need to be addressed in implementing digital technologies are identified. The article concludes that the implementation of digital technologies in Russian language teaching in comprehensive schools contributes to the increased effectiveness of the educational process. Russian is being introduced into digital technology teaching, which increases students' interest in learning the Russian language, in particular, and in school education in general, and activates the creative potential of all participants in the educational process.

Key words: **digital technologies, Russian language, comprehensive school, methodological requirements**

Д.А. Салимова*, д-р филол. наук, проф., Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Елабуга, E-mail: daniya.salimova@kpfu.ru*
А.В. Козачек*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. природопользования и защиты окружающей среды ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, E-mail: avkozachek@list.ru*
А.В. Алешков*, д-р техн. наук, проф., Высшая школа управления природными ресурсами, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: aleshkovalexey@gmail.com*

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

С возрастанием значимости цифровых технологий во всех сферах общественной жизни актуализируются проблемы их использования в образовательном процессе, в том числе в преподавании русского языка. В статье осуществлен анализ методических требований, предъявляемых к внедрению цифровых технологий в преподавание русского языка в общеобразовательной школе. На основании анализа научно-методической литературы проанализированы возможности, предоставляемые цифровыми технологиями в преподавании русского языка, предложены рекомендации по их использованию, а также идентифицированы проблемы, которые необходимо решить при внедрении цифровых технологий. В статье сделан вывод, что внедрение цифровых технологий в преподавание русского языка в общеобразовательной школе способствует повышению эффективности учебного процесса. В результате внедрения в преподавание русского языка цифровых технологий происходит повышение заинтересованности учащихся к изучению русского языка в частности и к обучению в школе в целом, активизация творческого потенциала всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: **цифровые технологии, русский язык, общеобразовательная школа, методические требования**

Современный этап развития образования характеризуется интенсивными поисками нового в теории и практике образовательного процесса, в управлении педагогической инноватикой [1]. Педагогические инновации являются результатом поиска педагогов-исследователей нестандартных решений различных педагогических проблем и педагогических ситуаций. Продуктом творческого поиска являются новые педагогические технологии, оригинальные педагогические идеи, формы и методы обучения.

Развитие современной системы образования поднимает ряд вопросов относительно содержания и организации преподавания русского языка и его методического обеспечения. Ключевой проблемой является поиск оптимальных путей развития у учащихся интереса к обучению, поощрения творчества и самостоятельности, активизации их умственной деятельности.

В связи с этим одной из приоритетных задач школьного языкового образования является модифицирование общепедагогических технологий в конкретные методические модели. В этом контексте особенно важным является использование современных цифровых технологий для повышения эффективности преподавания русского языка, поскольку они позволяют интегрировать новые формы обучения и обеспечить доступность образовательных ресурсов для широкой аудитории учащихся. Н.П. Петрова и Г.А. Бондарева отмечают, что цифровые технологии открывают новые перспективы для образовательного процесса, определения индивидуальных путей обучения и преобразования пользователей электронных ресурсов в их создателей [2].

Использование цифровых технологий в образовательном процессе является одной из ведущих и самых стабильных тенденций в развитии мирового образования [3]. В последние годы в общеобразовательных учреждениях компьютерная техника и другие средства ИКТ все активнее применяются при изучении большинства учебных дисциплин.

С появлением цифровых технологий и интернет-ресурсов учащиеся имеют доступ к различным онлайн-материалам, интерактивным и мобильным приложениям, которые могут значительно облегчить процесс обучения и сделать его более увлекательным. Цифровые технологии обучения русскому языку позволяют создать интерактивную учебную среду, в которой ученики могут работать в своем собственном темпе, получать обратную связь и индивидуализированную поддержку.

Несмотря на это, в популярной практике преподавания языков очень часто преобладают формальные и несколько упрощенные подходы, недооценивается роль русского языка в формировании духовной и гармоничной языковой личности, а новые методики обучения учащихся используются только в ограниченной степени.

В этой связи целью статьи является определение возможностей и ограничений использования цифровых технологий в преподавании русского языка в общеобразовательной школе.

Задачи исследования:

– рассмотреть методические требования к внедрению цифровых технологий в преподавание русского языка в общеобразовательной школе;

– осуществить анализ возможностей цифровых технологий в преподавании русского языка в общеобразовательной школе и проблем, возникающих при их внедрении.

Новизна исследования состоит в комплексном анализе возможностей цифровых технологий в преподавании русского языка в общеобразовательной школе.

Теоретическая значимость исследования выражается в систематизации и анализе знаний относительно возможностей цифровых технологий при обучении русскому языку.

Практическая значимость исследования состоит в определении методических требований к внедрению цифровых технологий в преподавание русского языка в общеобразовательной школе.

При исследовании возможностей и ограничений использования цифровых технологий в преподавании русского языка в общеобразовательной школе были использованы следующие методы:

– метод анализа научной и научно-методической литературы – для определения методических требований к внедрению цифровых технологий в преподавание русского языка в общеобразовательной школе;

– метод обобщения – для анализа возможностей, предоставляемых цифровыми технологиями при преподавании русского языка в общеобразовательной школе, а также проблем, возникающих при их внедрении.

Проведя теоретический анализ проблемы преподавания русского языка в цифровой образовательной среде, можем говорить о том, что отдельного внимания заслуживают работы ученых, в которых изучались различные аспекты использования цифровых технологий в преподавании русского языка. Так, И.В. Марисеевой осуществлен анализ основных подходов к обучению русскому языку и сделан вывод, что образовательный процесс требует сочетания различных подходов для того, чтобы сделать обучение эффективным, интересным и мотивированным. По мнению автора, преподаватели и методисты обязаны шире

применять инновационные методики, поскольку они способствуют повышению уровня русскоязычной компетенции учащихся [4].

В работе Дасуева М.Л., Тазуркаевой С.С. [5] акцентировано внимание на использовании цифровых технологий для изучения русского языка как профессионального направления в вузах. В исследовании отмечена эффективность внедрения цифровых технологий в методику преподавания будущих учителей русского языка и литературы.

Автор-исследователь Ю.И. Савельева [6] показала, что применение цифровых платформ позволяет учителю не только наполнить урок разнообразными материалами, но и организовать эффективную коммуникацию с учащимися для улучшения взаимодействия и оценки уровня усвоения материала [7], повышения уровня грамотности учащихся [8].

Исследователи рассматривают возможности различных онлайн-ресурсов для обеспечения преподавания русского языка [9]. Авторы Гостева Ю.Н., Добротина И.Н., Шамчикова В.М. [10] демонстрируют опыт преподавания русского языка при дистанционном обучении, в частности возможности использования образовательной среды на платформе LMS Moodle, которая предоставляет учащимся структурированное методическое обеспечение в соответствии с учебным планом, способствует его оперативному обновлению и разнообразию. Примеры применения виртуальной образовательной среды Moodle, платформ видеокоммуникации, «облаков тегов» и других электронных приложений приведены в исследовании Габидуллиной Ч.Ф. [11].

В работе Веселовской Т.С., Купрещенко О.Ф. [12] показан дидактический потенциал интерактивности цифрового учебного текста и отмечено, что данное свойство цифровых технологий повышает мотивацию школьников к изучению русского языка, делает образовательный процесс более разнообразным, творческим и интересным.

В целом анализ научных работ по проблеме исследования свидетельствует о значимости использования цифровых технологий в образовательном процессе, однако в исследованиях недостаточно внимания уделяется внедрению цифровых технологий в преподавание русского языка в общеобразовательной школе.

Как показал анализ научной литературы, цифровые технологии внедряются в преподавание русского языка для обеспечения эффективности процесса обучения. Однако их результативное использование возможно при условии выполнения определенных методических требований, на которые необходимо обратить внимание (см. табл. 1).

Внедрение цифровых технологий в традиционные методики преподавания русского языка (далее – РЯ) в общеобразовательной школе способствует повышению мотивации к обучению, активизации познавательных и эмоциональных процессов и формированию инновационного мышления школьников. Использование цифровых технологий на уроках РЯ позволяет разнообразить формы работы, деятельность учащихся, активизировать внимание, повысить творческий потенциал личности.

Основной целью внедрения цифровых технологий в преподавание РЯ является стимулирование познавательного интереса учащихся к предмету и повышение эффективности его усвоения. Усилению заинтересованности и эффективности изучения РЯ будет способствовать разработка инновационных образовательных технологий, которые интегрируют цифровые технологии в процесс преподавания.

2. Возможности цифровых технологий при обучении русскому языку

Цифровые технологии, которые могут быть использованы в преподавании РЯ, охватывают широкий спектр инструментов и ресурсов, среди которых:

1. *Онлайн-ресурсы,* которые являются важной составляющей цифровых технологий преподавания РЯ, предоставляют широкий доступ к различным учебным материалам и инструментам. К основным онлайн-ресурсам, которые могут быть использованы в преподавании РЯ в общеобразовательной школе, относятся:

– *интерактивные веб-сайты* – предлагают различные учебные материалы, упражнения, тесты и игры; могут содержать видеоуроки, аудиофайлы, текстовые материалы и другие полезные ресурсы, которые помогают ученикам изучать русский язык;

– *электронные учебники* – расширенные цифровые версии «бумажных» учебников; могут содержать аудио- и видеоматериалы, интерактивные упражнения, ссылки на дополнительные ресурсы для углубленного изучения РЯ.

– *виртуальные учебные среды* создают иммерсивную языковую атмосферу, где ученики могут взаимодействовать с виртуальными персонажами, выполняя поставленные перед ними задачи;

– *онлайн-словари* предоставляют широкий доступ к словарным данным, примерам употребления слов и фраз, синонимам и антонимам, фразеологизмам и другим лингвистическим ресурсам; они помогают ученикам расширить свой лексический запас и понять значение слов в контексте;

– *онлайн-платформы* предоставляют широкий спектр учебных материалов и инструментов для изучения РЯ; они могут содержать видеоуроки, упражнения, тесты, чаты для общения с учителем и другие возможности взаимодействия. При использовании в классной работе платформы Google Classroom следует предоставлять индивидуальную обратную связь даже при наличии автоматической проверки, поскольку именно так ученик узнает о необходимости повторного просмотра отдельных фрагментов учебного материала или наличии ошибок. Целесообразно применять и методы самопроверки, а также взаимной проверки учащихся, создавая среду комментирования работ [6]. Такая организация коммуникации с учениками мотивирует детей, они чувствуют поддержку и внимание педагога и одноклассников. Разнообразить процесс обучения русскому языку могут помочь различные интерактивные платформы: WordMint (платформа кроссвордов и ребусов), PuzzleIt (платформа онлайн-головоломок), WordArt и WordItOut (платформы для создания облаков слов), Prezi (платформа интерактивных презентаций), MindMeister (платформа для создания интеллектуальных карт) [8].

Среди критериев удобства интерактивных платформ, обеспечивающих доступность и функциональность обучения русскому языку, выделяются простой и понятный интерфейс, обеспечивающий легкость навигации; выбор методически обоснованного контента, который соответствует целям обучения учащихся; наличие мультимедийных материалов, таких как изображения, видео, анимации; взаимодействие между участниками учебного процесса для повышения интерактивности; возможность использования бесплатной версии; разнообразие заданий, соответствующих различным уровням знаний учащихся; формирование мотивации для достижения высоких результатов посредством соревновательных элементов;

– *облачные сервисы*, наиболее известным из которых является Google Формы. Он может быть использован учителем при преподавании РЯ для проведения опросов, тестирования (как с автоматическим оцениванием, так и без него), мониторинга процесса обучения, отслеживания динамики успеваемости каждого ученика и класса в целом. Соответствующую Google Форму учителя выбирают в зависимости от типа урока и его цели. Так, например, во время работы с текстом на уроках РЯ ученики заполняют Google Форму с открытыми ответами: определяют тему (основную мысль) текста; тип и стиль речи с последующей аргументацией; подбирают синонимы к выделенным в тексте словам; выбирают заголовок; составляют план; предлагают собственный вариант окончания текста и тому подобное. При настройке тестирования существуют возможности установки временных ограничений на выполнение теста, числа попыток выполнения теста, а также способа или времени сообщения результатов выполнения теста. Если тест применяется в учебных целях, то можно ослабить строгость этих параметров. Если же является контрольным, то имеет смысл применить более жесткие ограничения;

– *платформы дистанционного обучения*, наиболее распространенными из которых являются Moodle, Canvas Microsoft Teams. Среди всех вариантов самой популярной системой является Moodle – бесплатная платформа управления обучением с открытым исходным кодом, разработанная преимущественно для обеспечения взаимодействия между преподавателями и учащимися. Она также

Таблица 1

Основные методические требования к внедрению цифровых технологий в преподавание русского языка

№	Требование	Обоснование
1.	Выбор подхода	Использование цифровых технологий в преподавании русского языка обуславливает необходимость адекватного выбора методического подхода (коммуникативный, контекстный, интерактивный и др.) или комбинации подходов, которые будут наиболее эффективны для внедрения цифровых технологий
2.	Соответствие содержания	Цифровые технологии должны учитывать особенности русского языка, его структуру, грамматику и лексику. Важно, чтобы учебный материал, предоставляемый с помощью цифровых технологий, был точным, актуальным и соответствовал требованиям учебной программы
3.	Мотивация и заинтересованность	Использование цифровых технологий в преподавании русского языка может обеспечить интерактивность, интерес и мотивацию учащихся. Однако необходимо разработать и использовать тот контент, который будет отвечать интересам учащихся, чтобы стимулировать их к изучению языка
4.	Индивидуализация обучения	Индивидуализация обучения – это подход, который предусматривает нацеленность учебного процесса на потребности и интересы отдельного ученика. Этот подход сосредотачивается на уникальных особенностях каждого ученика, его темпе обучения, уровне знаний, стиле обучения

эффективно используется для организации дистанционных курсов и дополнения очного образовательного процесса. Преподаватель загружает на платформу дополнительные ресурсы, в частности электронные учебники, словари, хрестоматии, программные требования, а также тестовые задания для проверки и самоконтроля.

Все перечисленные онлайн-ресурсы предоставляют ученикам возможности изучения РЯ в любом месте и в любое время, расширяют возможности для самостоятельного обучения и интерактивного взаимодействия.

2. *Специализированные компьютерные учебные программы* для изучения РЯ могут предоставлять интерактивные уроки, упражнения на закрепление, автоматическую проверку правильности ответов и индивидуализированный подход к каждому ученику. Они могут содержать:

– электронные словари и грамматические справочники, которые позволяют быстро определять грамматические правила и получать объяснения относительно языковых явлений;

– интерактивные упражнения и тесты, охватывающие различные аспекты языка (грамматика, лексика, чтение и письмо), которые позволяют ученикам проверять свои знания;

– мультимедийные интерактивные материалы, такие как видео, аудио, изображения и анимации, часто имеющие игровой формат, что помогает сделать процесс обучения более интересным для учащихся, особенно младших классов;

– автоматизированные средства оценивания, которые помогают учителям оценивать прогресс учеников в изучении РЯ; могут включать тесты, задания с ответами, проверку правописания и грамматики и т. д.

3. *Мобильные технологии (приложения)* включают ассортимент цифровых мобильных устройств с установленным на них программным обеспечением, с помощью которых могут быть реализованы определенные действия по получению, обработке и передаче информации. При этом возможно применение мобильных технологий в сочетании с иными цифровыми технологиями.

При этом следует учесть, что собственное мобильное устройство есть у каждого ученика. Мобильные устройства значительно расширяют возможности традиционного урока: телефон выступает мощным средством воспроизведения мультимедийных файлов, содержащих обучающую информацию. Программное обеспечение мобильных устройств поддерживает традиционный подход к обучению, позволяя открывать и просматривать файлы офисных программ (Word, PowerPoint, Excel). Мобильные устройства предоставляют доступ к сети Интернет средствами мобильной связи или с помощью школьной сети Wi-Fi.

Внедрение мобильных технологий в образовательный процесс в целом предоставляет многочисленные преимущества, обеспечивая персонализацию обучения и мгновенную обратную связь с учителем с учетом использования мобильных приложений, ориентированных на изучение РЯ:

– позволяет ученикам изучать русский язык в любом месте и в любое время;

– обеспечивает доступ к учебному материалу даже без подключения к сети Интернет, что способствует самостоятельному обучению;

– содержит широкий выбор учебного материала по русскому языку, например, упражнения на грамматику, лексику, чтение и письмо; может включать аудио- и видеоматериалы, интерактивные задания и тесты, словари и грамматические объяснения;

– предлагает возможность индивидуализировать обучение в соответствии с потребностями и уровнем знаний каждого ученика; может вести статистику успешности ученика, предлагать персонализированные упражнения и материалы, а также предоставлять обратную связь для улучшения языковых навыков;

– многие мобильные приложения имеют игровой формат или содержат элементы игры, которые помогают сделать процесс обучения интересным и увлекательным; могут содержать различные головоломки, задания на логическое мышление, квесты, конкурсы и т. п., что увеличивает мотивацию учащихся к изучению РЯ и поддерживает постоянный интерес к обучению;

– могут предоставлять автоматическую оценку и обратную связь по выполнению упражнений и задач, позволяющую учащимся мгновенно получать сообщения о правильности ответов, ошибках и возможностях их исправления, что способствует самоконтролю и самокоррекции ученика и повышает эффективность обучения.

Отметим, что применение мобильных устройств требует от учителя-словесника постоянного повышения методического уровня, совершенствования собственной информационной компетенции и нового взгляда на моделирование современного урока.

4. *Видеоконференции и вебинары*. Применение видеоконференций и вебинаров дает возможность учителям и ученикам общаться и взаимодействовать в режиме реального времени, независимо от места расположения; позволяет проводить виртуальные уроки, тренинги и консультации с использованием видеосвязи, чата, совместного доступа к документам и т. п.; создает возможности для интерактивной коммуникации, обсуждения тем и выполнения упражнений вместе с учениками.

Во время уроков ученики имеют возможность высказывать собственное мнение, задавать вопросы учителю и одноклассникам, наглядно представить продукт собственной деятельности (устное произведение/пересказ, диалог, чтение наизусть); защищать проекты, созданные средствами интернет-приложений: Padlet, XMind, Word Art (Облако слов). Общение в режиме реального времени во время видеоуроков возможно обеспечить с помощью текстового чата. С учебно-практической целью учителя могут создать ситуацию проблемного обучения. Например, ученики должны проработать соответствующий слайд и написать в чате примеры (номера) предложений, которые соответствуют поставленному заданию. Также в чат учитель может отправить ссылку на видео-, аудиофайл, интерактивный плакат или сервис Learning Apps, чтобы ученики выполняли учебные задания. Таким образом, текстовый чат дает возможность педагогам получить быстрый ответ одновременно от большого количества детей (класса в целом), что способствует организации дифференцированного обучения.

5. *Социальные сети и блоги* предоставляют широкие возможности для коммуникации, сотрудничества и обмена информацией. При преподавании РЯ с помощью социальных сетей и блогов учителя и ученики могут:

– создавать сообщества в социальных сетях, посвященные преподаванию РЯ;

– создавать блоги или публиковать в социальных сетях свои тексты, посвященные изучению РЯ.

На основе проанализированного материала можно отметить, что цифровые технологии меняют подход к преподаванию РЯ в общеобразовательной школе. Однако их внедрение в преподавание РЯ требует предварительного решения ряда проблем, основными из которых являются:

1. *Недостаточный уровень цифровой компетенции учителей*. Использование цифровых технологий требует от учителей не только знания РЯ, но и умения использовать цифровые технологии в ходе урока. Недостаточная подготовка учителей может быть препятствием для эффективного использования цифровых технологий и реализации их потенциала.

2. *Доступ к технологиям*. Не все школы имеют доступ к современным технологиям, таким как компьютеры, Интернет или соответствующее программное обеспечение. Недостаточный доступ к этим ресурсам ограничивает возможности использования цифровых технологий в учебном процессе.

3. *Соответствие содержания и методики*. Использование цифровых технологий должно быть надлежащим образом интегрировано в учебный план и методику преподавания РЯ. Важно обеспечить соответствие между используемыми цифровыми технологиями и основными целями, и содержанием обучения, чтобы обеспечить эффективное и сбалансированное образование.

4. *Оценка и организация обучения*. Использование цифровых технологий требует пересмотра традиционных методов оценки и организации обучения. Традиционные методы оценки, которые базируются на тестах и письменных заданиях, могут быть ограниченными, поскольку цифровые технологии обучения русскому языку позволяют больше интерактивности и творческого проявления способностей учащихся.

Таким образом, в соответствии с поставленной целью в статье определены возможности и ограничения использования цифровых технологий в преподавании РЯ.

Согласно поставленным в исследовании задачам, были определены основные методические требования к внедрению цифровых технологий в преподавание РЯ, к которым относятся следующие: выбор подхода к преподаванию; соответствие электронного контента требованиям учебной программы; обеспечение интерактивности, интереса и мотивации учащихся к изучению РЯ; индивидуализация обучения, т. е. нацеленность учебного процесса на потребности и интересы каждого отдельного ученика. Также в статье осуществлен анализ цифровых технологий, которые могут быть использованы в преподавании РЯ, в том числе их возможностей.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что цифровые технологии открывают новые возможности и кардинально меняют подход к преподаванию РЯ, а их использование способствует активному участию учащихся в образовательном процессе, повышает их заинтересованность в предмете и улучшает качество знаний.

Цифровые технологии обеспечивают эффективную коммуникацию между всеми участниками образовательного процесса, создают возможности для организации различных видов деятельности, способствуют эффективному усвоению учебного материала, а также позволяют оперативно корректировать ошибки и оказывать индивидуальную поддержку каждому учащемуся. Особую роль играет использование онлайн-ресурсов, которые благодаря интерактивности, доступности и широкому функционалу способствуют более глубокому изучению РЯ.

Мы считаем, что в результате внедрения в преподавание РЯ цифровых технологий происходит:

– повышение эффективности образовательного процесса на уроке вследствие возможности разнообразить формы учебной деятельности и увеличить объем учебного материала,

– развитие у школьников навыков и умений самостоятельной работы и самостоятельного поиска информации;

– реализация индивидуального подхода к обучению при выполнении самостоятельной работы в оптимальном для учащихся режиме;

– повышение качества управления учебным процессом при возникновении возможности отслеживания результатов учебной деятельности;

– улучшение уровня организации урочной деятельности вследствие избыточного количества учебного материала по русскому языку;

– увеличение разнообразия методов проверки качества знаний учащихся;

– повышение заинтересованности учащихся к изучению РЯ, в частности, и к обучению в школе, в целом,

– активизация творческого потенциала всех участников образовательного процесса.

Перспективным направлением дальнейших исследований считаем анализ эффективности внедрения в процесс преподавания РЯ таких инновационных технологий, как искусственный интеллект и машинное обучение.

Библиографический список

1. Abduvakhidov A.M., Mannapova E.T., Akhmetshin E.M. Digital development of education and universities: global challenges of the digital economy. International Journal of Instruction. 2021; Vol. 14, № 1: 743–760.
2. Петрова Н.П., Бондарева Г.А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 5 (78): 353–355.
3. Ахметшин Э.М. Трансформация модели университета в условиях цифровой экономики. *Современные тенденции и технологии развития потенциала регионов*: сборник статей Национальной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2019; Ч. 1: 65–69.
4. Марисеева И.В. Использование цифровых технологий на уроках русского языка и литературы. *Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса*: сборник трудов I Международной научно-практической конференции. Симферополь, 2022: 426–431.
5. Дасуев М.Л., Тазуркаева С.С. Роль современных информационных технологий в преподавании русского языка в вузах. *Управление образованием: теория и практика*. 2023; Т. 13, № 8: 152–159.
6. Савельева Ю.И. Цифровые технологии в практике учителя русского языка. *Научный поиск: личность, образование, культура*. 2021; № 3: 70–78.
7. Савельева Ю.И. Повышение уровня грамотности обучающихся основной школы: анализ возможностей цифровых технологий. *Современные тренды образования*: материалы IV Всероссийской (национальной) педагогической научно-практической конференции. Шуя, 2022: 89–94.
8. Савельева Ю.И., Зайцева С.А. Возможности цифровых технологий как инструмента и средства формирования орфографической грамотности школьников. *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2022):* сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 2022: 510–527.
9. Смирницких О.Н., Провоторова Т.В., Плехова Н.И. Повышение качества знаний учащихся на уроках русского языка и литературы через использование информационных технологий. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент.* 2014; № 6: 46–48.
10. Гостева Ю.Н., Добротина И.Н., Шамчикова В.М. Научно-методическое сопровождение концепции преподавания русского языка и литературы с использованием цифровых образовательных ресурсов. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2020; Т. 1, № 1 (65): 84–98.
11. Габидуллина Ч.Ф. Цифровые инструменты и методы в преподавании русского языка в школе. *Общество и государство*. 2023; № 3 (43): 9–13.
12. Веселовская Т.С., Купрещенко О.Ф. Интерактивность как свойство цифрового учебного текста и ее дидактический потенциал. *Мир русского слова*. 2021; № 2: 80–87.

References

1. Abduvakhidov A.M., Mannapova E.T., Akhmetshin E.M. Digital development of education and universities: global challenges of the digital economy. International Journal of Instruction. 2021; Vol. 14, № 1: 743-760.
2. Petrova N.P., Bondareva G.A. Cifrovizaciya i cifrovye tehnologii v obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 5 (78): 353-355.
3. Ahmetshin `E.M. Transformaciya modeli universiteta v usloviyah cifrovoj `ekonomiki. *Sovremennye tendencii i tehnologii razvitiya potenciala regionov*: sbornik statej Nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2019; Ch. 1: 65-69.
4. Mariseeva I.V. Ispol'zovanie cifrovyh tehnologij na urokah russkogo yazyka i literatury. *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa*: sbornik trudov I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Simferopol', 2022: 426-431.
5. Dasuev M.L., Tazurkaeva S.C. Rol' sovremennyh informacionnyh tehnologij v prepodavanii russkogo yazyka v vuzah. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2023; T. 13, № 8: 152-159.
6. Savel'eva Yu.I. Cifrovye tehnologii v praktike uchitelya russkogo yazyka. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura*. 2021; № 3: 70-78.
7. Savel'eva Yu.I. Povyshenie urovnya gramotnosti obuchayuschihsya osnovnoj shkoly: analiz vozmozhnostej cifrovyh tehnologij. *Sovremennye trendy obrazovaniya*: materialy IV Vserossijskoj (nacional'noj) pedagogicheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Shuya, 2022: 89-94.
8. Savel'eva Yu.I., Zajceva S.A. Vozmozhnosti cifrovyh tehnologij kak instrumenta i sredstva formirovaniya orfograficheskoj gramotnosti shkol'nikov. *Cifrovaya gumanitaristika i tehnologii v obrazovanii (DHTE 2022):* sbornik statej III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva, 2022: 510-527.
9. Smirnickih O.N., Provotorova T.V., Plehova N.I. Povyshenie kachestva znanij uchaschihsya na urokah russkogo yazyka i literatury cherez ispol'zovanie informacionnyh tehnologij. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i `eksperiment.* 2014; № 6: 46-48.
10. Gosteva Yu.N., Dobrotina I.N., Shamchikova V.M. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie koncepcii prepodavaniya russkogo yazyka i literatury s ispol'zovaniem cifrovyh obrazovatel'nyh resursov. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2020; T. 1, № 1 (65): 84-98.
11. Gabidullina Ch.F. Cifrovye instrumenty i metody v prepodavanii russkogo yazyka v shkole. *Obschestvo i gosudarstvo*. 2023; № 3 (43): 9-13.
12. Veselovskaya T.S., Kupreschenko O.F. Interaktivnost' kak svojstvo cifrovogo uchebnogo teksta i ee didakticheskij potencial. *Mir russkogo slova*. 2021; № 2: 80-87.

Статья поступила в редакцию 15.10.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-284-288

Chernova O.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Academy of Engineering, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: oxana-c@mail.ru, https://orcid.org/0000-0002-0609-0620*

Kozachek A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Nature Management and Environmental Protection, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: avkozachek@list.ru, https://orcid.org/0009-0004-4453-0377*

Zolotova Ya.V., *Cand. of Sciences (Economy), Ass Senior Lecturer, Higher School of Management, Pacific State University (Khabarovsk, Russia), E-mail: rozohka@mail.ru, https://orcid.org/0000-0003-1965-8358*

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A RESOURCE FOR DEVELOPING STUDENTS' SOFT SKILLS. Currently, the skills prioritized by employers are not exclusively related to specialized professional competencies. Universities must respond to these trends and adapt their educational process. The article examines the development of soft skills in students in a digital education environment. It presents the results of a study examining the importance of soft skills and the potential for their development in educational institutions using digital tools and online resources. The study highlights the need for a shift in the approach to professional soft skills education due to the lack of adequate training in this area, despite recognition of their critical role. The article presents proposals for implementing a program to develop soft skills (or social and communication skills) in students. Based on the results obtained, it is concluded that institutions of higher education should include the development of soft skills in the educational process and provide opportunities for their development in future professional activities. The specialist training model, based primarily on "hard" skills, is insufficient to meet the needs of modern employers. The authors consider it necessary to launch special development projects in this area in the form of workshops and seminars.

Key words: **soft skills, hard skills, soft skills development at university, digital tools, online resources**

О.Е. Чернова*, канд. пед. наук, доц., Российский университет дружбы народов имени П. Лумумбы, г. Москва, E-mail: oxana-c@mail.ru*

А.В. Козачек*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. природопользования и защиты окружающей среды, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, E-mail: avkozachek@list.ru*

Я.В. Золотова*, канд. эконом. наук, доц., Высшая школа менеджмента, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: rozohka@mail.ru*

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ МЯГКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

В настоящее время приоритетные для работодателей навыки не связаны исключительно со специализированными профессиональными компетенциями. Университеты должны реагировать на такие тенденции и вносить изменения в образовательный процесс. Статья посвящена развитию мягких навыков (soft skills) у студентов в условиях цифрового образования. В статье представлены результаты исследования, посвященного значимости мягких навыков и возможности их развития в учебных заведениях, с использованием цифровых инструментов и онлайн-ресурсов. Исследование указывает на необходимость изменения подхода к профессиональному образованию в области мягких навыков в связи с отсутствием адекватной подготовки в этой области, несмотря на понимание их важнейшей роли. В статье представлены предложения по внедрению программы формирования и развития soft skills (мягких или социально-коммуникативных навыков) студентов. На основании полученных результатов сделан вывод, что учреждениям высшего образования следует включать развитие мягких навыков в образовательный процесс и предоставлять возможности для их развития в будущей профессиональной деятельности. Модель подготовки специалистов, основанная преимущественно на «жестких» навыках, недостаточна для удовлетворения потребностей современных работодателей. Авторы считают необходимым запустить специальные проекты развития в этой области в форме мастер-классов и семинаров.

Ключевые слова: **мягкие навыки (soft skills), жесткие навыки (hard skills), развитие soft skills в университете, цифровые инструменты, онлайн-ресурсы**

На протяжении последних десятилетий рынок труда претерпел существенные изменения под влиянием быстрого развития и внедрения цифровых технологий и искусственного интеллекта, глобальных процессов и новейших подходов к организации труда. Одним из ключевых факторов успеха на рынке труда становится сочетание высокого уровня профессиональной квалификации с развитыми мягкими навыками (soft skills). Технологический прогресс и автоматизация многих процессов изменили структуру трудовой деятельности в различных сферах. Работа, которая ранее требовала лишь технических навыков, теперь предполагает умение действовать в команде, креативно решать проблемы, а также эффективно общаться с коллегами и клиентами. Соответственно, динамичные технологические, социальные и экономические изменения последних десятилетий бросают вызов традиционному образованию. В условиях цифровизации, стремительного развития технологических инноваций, растущего культурного многообразия обществ и перехода экономических структур к экономике, основанной на знаниях, традиционные методы обучения и стандартные подходы к образованию становятся недостаточными, а концепция будущих компетенций требует переосмысления.

Таким образом, проведенный анализ указывает на чрезвычайную актуальность исследований и разработок, ориентированных на внедрение системных подходов к развитию мягких навыков студентов высших учебных заведений.

Цель исследования – проанализировать возможности формирования и развития мягких навыков студентов в условиях цифрового образования.

Задачи исследования:

– рассмотреть возможности использования цифровых инструментов и онлайн-ресурсов для развития мягких навыков студентов;

– предоставить предложения по внедрению комплексной программы формирования и развития мягких навыков у студентов в условиях цифрового образования.

Новизна исследования состоит в разработке предложений по внедрению комплексной программы формирования и развития мягких навыков у студентов.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании необходимости внедрении комплексной программы формирования и развития мягких навыков у студентов в условиях цифрового образования – внедрения в процесс профессиональной подготовки модуля «Soft Skills», определение его содержания.

Практическая значимость исследования состоит в определении цифровых инструментов и ресурсов, которые могут быть использованы для развития отдельных мягких навыков студентов в условиях цифрового образования.

Для решения поставленных задач использован комплекс исследовательских методов:

– методы анализа и синтеза для изучения научных исследований и формулировки выводов по использованию цифровых инструментов и онлайн-ресурсов для развития мягких навыков студентов;

– методы систематизации и обобщения – для разработки предложений по внедрению комплексной программы формирования и развития мягких навыков у студентов в условиях цифрового образования.

В литературе компетенция определяется как набор навыков и знаний, которыми должен обладать специалист для эффективного выполнения своих профессиональных функций и связанных с ними различных задач [1]. И.А. Зимняя полагает, что компетенции – это совокупность профессиональных способностей и предрасположенностей, которыми должен обладать профессионал для эффективного выполнения своей профессии. Они приобретаются в процессе образования и проявляются в виде профессионализма [2]. Независимо от специализации или отрасли, в которой предстоит работать будущему специалисту, результаты обучения всегда включают следующие компоненты:

– знания, составляющие набор фактов, законов, теорий, принципов и опыта, приобретенных или самостоятельно сконструированных;

– навыки, означающие способность/готовность использовать знания при выполнении различных типов задач;

– социальные компетенции, понимаемые как способность проектировать и формировать собственное развитие, автономное и ответственное участие в социальной и профессиональной жизни [3].

Таким образом, понятие «компетенция» в образовательном контексте относится не только к знаниям и навыкам, но и к установкам и ценностям, которые студенты должны развивать в процессе обучения.

Такие концепции, как «навыки XXI века» или «компетенции будущего», часто встречаются в литературе и описывают набор ключевых компетенций, необходимых в современном мире [4]. Неотъемлемой частью «компетенций будущего» является включение в спектр компетенций адаптивности к постоянно меняющейся среде, все большее значение приобретают такие компетенции, как межкультурный интеллект и способность эффективно общаться в различных средах, а способность к непрерывному обучению, когнитивная гибкость и креативность в решении проблем становятся не столько активами, сколько необходимостью [5].

В результате компетенции будущего становятся все более сложными, многомерными и постоянно развивающимися, отражая динамику изменяющегося мира. Тщательный анализ современных тенденций в технологиях, обществе и экономике выявляет еще один важный вопрос целостности компетенций. Сегодня, в эпоху технологического прогресса, недостаточно быть экспертом в одной конкретной области. Востребованными на рынке труда становятся специалисты, способные интегрировать знания из различных областей, сочетать аналитические навыки с креативностью и эффективно применять междисциплинарные стратегии решения проблем. Современному специалисту также необходимы деловые навыки, понимание потребностей клиентов, а также способность общаться и сотрудничать в междисциплинарных командах. С другой стороны, непрерывно растет потребность в технологических компетенциях будущих специалистов; в цифровом мире становятся критически важными понимание и способность эффективно использовать новые технологии, а также способность критически анализировать информацию. Однако эти компетенции не являются исключительно техническими; они сочетают в себе этические навыки, понимание социальных и культурных последствий технологий и способность к сотрудничеству. В цифровую эпоху растет ответственность за принятие этических решений, критический подход к имеющимся данным. В этом контексте образование должно готовить студентов не только к эффективной работе в цифровом мире, но и развивать этическую сознательность и ответственность за свои решения.

Внедрение в систему образования компетенций, ориентированных на будущее, также требует переосмысления методов обучения. В условиях динамичных изменений традиционные методы обучения могут оказаться недостаточными, что ставит перед высшей школой задачу адаптации новых стратегий обучения, более соответствующих требованиям современности.

Учитывая вышеизложенное, стоит отметить, что конкурентное преимущество компаний-работодателей также больше не ограничивается специализированными компетенциями сотрудников, непосредственно связанными с выполняемой работой и поставленными задачами. Исследователи отмечают, что помимо опыта, в основном обусловленного производственной практикой, и специализированных компетенций, связанных с выполняемыми задачами, компании все чаще требуют от своих работников наличия так называемых «мягких навыков» [6].

В процессе выполнения профессиональных обязанностей особенно важно разделение навыков на «мягкие» (soft skills) и «жесткие» (hard skills). «Жесткие» навыки включают в себя как фундаментальные знания в данной конкретной области деятельности, так и специализированные навыки, которые быстро устаревают.

В свою очередь, мягкие навыки, которые становятся все более важными, представляют собой личностные и социальные качества, тесно связанные как с чертами характера, так и с установками и поведением человека. В различных источниках «мягкие» навыки определяются, помимо прочего, как межличностные навыки, необходимые для применения специализированных навыков и знаний на рабочем месте.

По мнению исследователей, к ним относятся такие навыки, как:

– навык решения проблем, способности работать в команде, принимать решения, устанавливать социальные взаимодействия и адекватно реагировать на них, критическое мышление, креативность, коммуникативные навыки, социальные компетенции и способность к сотрудничеству, способность к обучению на протяжении всей жизни [7];

– социальные навыки, связанные со способностью устанавливать контакты с другими людьми, работать в команде, вести переговоры, разрешать конфликты, оказывать влияние и проявлять как напористость, так и эмпатию и терпение [8];

– способность создавать и развивать собственные идеи, а также творчески подходить к проблемам и трудностям, способность к новаторству, оригинальности и инициативе;

– способность легко устанавливать языковой контакт в профессиональных ситуациях.

Поскольку Экономика 4.0 требует от сотрудников инновационного мышления и быстрой адаптации к изменениям, решающее значение приобретают такие мягкие навыки, как аналитическое мышление, эффективное обучение и стрессоустойчивость [9].

В исследованиях современных учёных [6 и др.] подчеркивается важная роль развития навыков управления временем, креативности, командной работы и коммуникации, а также вовлеченности и мотивации сотрудников.

В исследовании Цаликовой И.К., Пахотиной С.В. [5], посвященном разработке новых решений для адаптации систем образования и обучения к потребностям рынка труда, показано, что факторы успеха современной компании включают в себя сотрудников, которые обладают необходимыми навыками для развития мягких навыков, включающих:

– навыки межличностного общения, такие как работа в команде, общение и построение отношений;

– навыки самоорганизации;

– навыки творчества;

– навыки обучения и открытости к изменениям.

Гармоничное сочетание жестких навыков, необходимых в профессиональной деятельности, и мягких навыков определяет целостность личности профессионала.

Исследователи отмечают, что специалист, владеющий мягкими навыками, – это творческий человек, изобретательный, целеустремленный, настойчивый в действиях, открытый новому опыту, трудолюбивый и экспрессивный. Сочетание всех этих личностных качеств и мягких навыков приводит к формированию многогранной, автономной, творческой и независимой личности [10].

При этом, несмотря на значительное количество публикаций, в открытых источниках встречается мало информации о внедрении системных, комплексных подходов к развитию мягких навыков в высших учебных заведениях. В частности, это является проблемой для технических университетов и специальностей, учебные программы которых в основном ориентированы на развитие профессиональных навыков и знаний, оставляя мало места для целенаправленного развития мягких навыков. Исследования показывают, что многие студенты не получают достаточно практического опыта или наставничества, чтобы развить эти навыки до необходимого уровня. В результате выпускники часто сталкиваются с трудностями при интеграции в рабочие коллективы, где требования к межличностному взаимодействию и эффективной коммуникации являются очень высокими. Опыт показывает, что существует значительный разрыв между ожиданиями работодателей и подготовкой выпускников в технических университетах в контексте их мягких навыков.

Кроме того, проблемы, связанные с внедрением мягких навыков в учебные программы, включают недостаток времени и ресурсов, необходимых для проведения соответствующих тренингов, а также отсутствие мотивации среди студентов, которые часто недооценивают важность этих навыков.

Отдельной проблемой является определение уровня развития мягких навыков и способов их оценивания [8]. На сегодня наиболее распространенным методом оценивания таких навыков, в частности при трудоустройстве, выступает интервью. Проведение подобных интервью является характерным для компаний с целью оценки соответствия социальных навыков кандидата требованиям корпоративной культуры и политики организации. Это обычно промежуточный этап между оценкой технических компетенций кандидата и принятием решения о его трудоустройстве. Важно отметить, что оценивание и анализ навыков кандидата, а впоследствии и работника, проводятся не только на начальном этапе, но и в течение выполнения им своих профессиональных обязанностей в компании или в команде. Такой подход позволяет работодателю выявить пробелы в развитии работника и создать условия для совершенствования необходимых навыков, обеспечивая тем самым повышение эффективности его работы. Однако следует подчеркнуть, что проведение таких интервью является довольно ресурсозатратным, поскольку требует привлечения специально подготовленных специалистов и значительных временных ресурсов. Причем чем выше должность, на которую претендует кандидат, тем больше внимания и времени выделяется на общение с ним.

Как показал анализ научной литературы, одной из ключевых областей образовательного процесса, где цифровые инструменты и онлайн-ресурсы могут оказать значительное влияние, является развитие мягких навыков учащихся (см. табл. 1).

Итак, в современном образовательном процессе цифровые инструменты играют ключевую роль в развитии мягких навыков студентов, которые необходимы в будущем для успешной профессиональной и социальной реализации.

Цифровые инструменты и онлайн-ресурсы позволяют создавать задания, требующие совместной работы и взаимодействия между студентами; а также имитационные сценарии, отражающие сложные социальные и профессиональные контексты. Это позволяет студентам практиковать навыки общения, командной работы, ведения переговоров и разрешения конфликтов в контролируемой, но реалистичной среде. Создаваемые с помощью цифровых технологий симуляции позволяют экспериментировать с различными стратегиями взаимодействия и наблюдать за их последствиями, что крайне важно для практического обучения.

Еще одна область, где цифровые инструменты и онлайн-ресурсы могут быть использованы для развития гибких навыков, – это развитие эмоциональных компетенций, таких как эмпатия и эмоциональный интеллект. Способность цифровых технологий создавать реалистичные ситуации может способствовать лучшему пониманию эмоций и мотивов других людей, что особенно важно в кон-

Таблица 1

Обзор цифровых инструментов и онлайн-ресурсов для развития отдельных мягких навыков

Мягкие навыки (soft skills)	Цифровые инструменты и ресурсы	Примеры развития мягких навыков
Умение работать в команде	Padlet, Microsoft Whiteboard, Google Classroom	Выполнение общих задач, распределение ролей, соблюдение дедлайнов, сотрудничество в проектной деятельности, удаленная онлайн-игра под руководством преподавателя. Создание возможностей для взаимодействия между участниками и сплочения команды
Коммуникация и сотрудничество	Google Meet, Microsoft Teams, Google Classroom, Moodle, Viber, Telegram, WhatsApp, Discord	Онлайн-дискуссии, групповые чаты, видеоуроки, коллективные проекты, виртуальный семинар, проводимый с использованием онлайн-коммуникации. Постоянное взаимодействие с другими участниками, возможность объединения групп для обмена опытом
Критическое мышление	Classtools (Fishbone, диаграмма Вена)	Анализ причинно-следственных связей, сравнение понятий
Эмоциональный интеллект и эмпатия	Онлайн-форумы, чаты, видеоконференции	Развитие навыков слушать, выражать собственное мнение, уважать позицию других
Креативность и самовыражение	Animoto, PowerPoint, Canva, мультимедийные проекты	Создание видео, презентаций, инфографики, творческих работ в различных форматах. Закрытая группа, где участники могут обмениваться идеями о том, как стимулировать креативность
Аналитическое мышление	Moodle (тесты, аналитика), Google Forms	Анализ результатов обучения, оценка информации, работа с данными. Студент может анализировать свою работу, чтобы определить ее эффективность
Личная эффективность и организованность	Google Calendar, Trello, Asana, Microsoft Teams	Планирование обучения, соблюдение сроков, организация личных и групповых задач
Инициативность и предприимчивость	Социальные сети, проектные платформы	Ведение онлайн-групп, обмен идеями, организация мероприятий, распространение собственных продуктов
Ведение переговоров	Системы VR, системы искусственного интеллекта	Виртуальная симуляция переговоров с преподавателем или автоматизированной системой на основе ИИ. Доступ к инструментам симуляции позволяет участникам адаптироваться к реальным ситуациям

тексте подготовки студентов к жизни в современном обществе и глобальной профессиональной среде.

Развитие гибких навыков с помощью цифровых инструментов и онлайн-ресурсов представляет собой значительный шаг вперед в современной педагогике. Создавая иммерсивную образовательную среду, цифровые технологии позволяют реализовывать стратегии обучения, способствующие развитию межличностных и внутриличностных навыков.

Использование платформ для коммуникации и сотрудничества (Google Meet, Microsoft Teams, Moodle, мессенджеры) способствует формированию навыков эффективного общения, работы в команде и организации совместной деятельности.

Интерактивные доски (Padlet, Whiteboard) и образовательные сервисы позволяют студентам научиться распределять роли, придерживаться дедлайнов и конструктивно сотрудничать, тогда как инструменты для анализа и создания упражнений (Classtools) обеспечивают развитие критического и аналитического мышления.

Цифровые сервисы для создания мультимедийных продуктов (Canva, PowerPoint) стимулируют креативность, самовыражение и инициативность учащихся, а использование социальных сетей расширяет возможности для предприимчивости, обмена идеями и формирования проектных компетенций. Вместе эти цифровые инструменты обеспечивают комплексный подход к формированию мягких навыков, сочетая коммуникативные, организационные и креативные аспекты с возможностями цифровой среды. Таким образом, интеграция цифровых ресурсов и онлайн-ресурсов в учебный процесс вуза не только повышает его эффективность, но и способствует подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности в цифровом обществе.

На основании систематизации и обобщения научных исследований можно сделать вывод, что в целях формирования и развития мягких навыков у студентов в условиях цифрового образования необходимо внедрение специализированной программы, которая должна предусматривать следующие составляющие:

1. Определение приоритетного набора мягких навыков для конкретной отрасли с учетом особенностей должностей и функций, выполняемых работниками. Формирование профилей мягких навыков профессий в конкретной отрасли.

2. Разработка методики оценивания развития мягких навыков студентов. Формирование профилей мягких навыков студентов.

3. Анализ и систематизация методов развития мягких навыков для интеграции в образовательную программу в условиях цифрового образования.

При формировании программы необходим учет следующих предпосылок:

– программу будет проходить значительное количество студентов, которые должны быть равномерно охвачены;

– программа должна учитывать отраслевые особенности;

– университет имеет ограниченные ресурсы.

Перечень приоритетных мягких навыков для студентов в условиях цифрового образования включает следующие 5 блоков:

1. Коммуникативные навыки: межличностная эффективная коммуникация; активное слушание; ведение переговоров; убеждения и аргументация; презентации и публичные выступления; самопрезентация; ведение бесед (small talk); самоосознание и самооценивание в коммуникативном акте; деловая коммуникация.

2. Принятие решений и решение проблем (в том числе отрицательных): критическое мышление; аналитическое мышление и проблемный анализ; предпринимательское мировоззрение.

3. Командная работа: эффективное взаимодействие в команде; лидерство; преданность и ответственность; разрешение конфликтов; управление командой.

4. Самоуправление: когнитивная гибкость, постоянное обучение, активное обучение, переобучение; эмоциональный интеллект; социальный интеллект; стрессоустойчивость; управление временем.

5. Профессиональная этика: профессиональная компетентность и надлежащая тщательность; честность; конфиденциальность; дисциплина; уважение и толерантность; межличностное взаимодействие.

Перечень составляющих блоков не является окончательным и может быть со временем откорректированным в зависимости от изменений рынка труда и потребностей работодателей. При разработке методики оценивания мягких навыков следует учесть, что оценивание уровня мягких навыков является довольно субъективным и проводится различными методами, которые дают не количественную, а качественную оценку. Поэтому для упрощения процесса оценки уровня развития мягких навыков и толкования результатов, а также для содействия легкому восприятию студентами может быть применена 5-уровневая шкала: базовый уровень; начальный (ограниченный опыт); средний (базовое практическое применение); высокий (прикладное применение); экспертный.

Система оценивания включает три составляющие: входной контроль (в начале обучения на образовательной программе), промежуточный контроль (ежегодное оценивание динамики изменений в процессе обучения) и итоговое оценивание (формирование выпускного профиля мягких навыков, которое проводится на последнем году обучения на программе). По результатам каждого оценивания происходит формирование или корректировка профиля мягких навыков студента, и формируются рекомендации к его индивидуальному плану развития мягких навыков. При этом учитываются как результаты оценки, так и выбранный им вектор развития в профессиональной деятельности (специализация, например, разработчик, проектировщик, бизнес-аналитик, проектный менеджер и др.). На основе разработанной шкалы оценивания и блоков мягких навыков необходимо провести опрос работающих представителей отрасли в целях определения необходимого уровня развития навыков в зависимости от профессиональной деятельности. По результатам опросов могут быть сформированы профили мягких навыков отдельных профессий в конкретной отрасли с определением навыков, которые являются менее важными / критически важными для данной профессии. Профили профессий являются основой для формирования рекомендаций студентам при формировании их индивидуального плана развития мягких навыков. Развитие и формирование мягких навыков в соответствии с предложенным перечнем могут быть интегрированы в образовательный процесс посредством традиционных учебных занятий при изучении обязательных и выборочных дисциплин, а также курсов, специально ориентированных на развитие мягких навыков, таких как «Критическое мышление», «Деловой язык и коммуникативные технологии», «Социология и психология», «Эмоциональный интеллект» и другие; внеучебные занятия или дополнительные активности, такие как организация мероприятий, участие в конференциях, дискуссиях, круглых столах, учебных клубах, проведение дебатов, а также выполнение проектных работ.

Таким образом, собственно образовательный процесс частично способствует формированию мягких навыков у студентов. Ключевым условием для этого является осознанность как преподавателя, так и студента: в рамках каждой дисциплины определяются конкретные мягкие навыки, которые можно развивать и оценивать при изучении курса, а студент, в свою очередь, должен понимать важность поведенческих аспектов обучения.

При внедрении комплексной программы формирования и развития мягких навыков у студентов в условиях цифрового образования необходимо воспользоваться решениями, предлагаемыми платформой Moodle, и создать в ее системе модуль *Soft Skills*. Основные задачи, которые решает *Soft Skills*:

– проведение скрининг-тестов, промежуточных и итоговых тестирований мягких навыков, сохранение результатов тестирований, их обобщение и анализ;

– предоставление обратной связи студентам по результатам прохождения тестирований;

– формирование рекомендаций студентам в соответствии с результатами тестирований и выбранной студентом специализации, формирование списка рекомендованных ресурсов для совершенствования мягких навыков;

– формирование индивидуального профиля мягких навыков студента;

– формирование профилей мягких навыков профессий (специализаций).

Функционал *Soft Skills* должен включать:

– модуль инструментов оценивания (формирование тестов, формирование набора инструментов для различных траекторий оценивания);

– модуль анализа и визуализации результатов оценивания;

– модуль формирования обратной связи и рекомендаций;

– личные кабинеты с отображением истории оценивания, динамики изменений, архивом рекомендаций и профилями мягких навыков;

– модуль формирования профилей мягких навыков профессий (инструменты для создания, каталог и др.);

– модуль коммуникации с экспертами и заинтересованными сторонами.

Таким образом, в соответствии с поставленной целью в статье определены возможности формирования и развития мягких навыков в условиях цифрового образования.

Согласно поставленным в исследовании задачам, были определены возможности использования цифровых инструментов и онлайн-ресурсов для развития мягких навыков студентов; представлены предложения по внедрению комплексной программы формирования и развития мягких навыков у студентов в условиях цифрового образования.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что учреждениям высшего образования следует включать развитие мягких навыков в образовательный процесс и предоставлять возможности для их развития в будущей профессиональной деятельности. Модель подготовки специалистов, основанная преимущественно на «жестких» навыках, недостаточна для удовлетворения потребностей современных работодателей. Авторы считают необходимым запустить специальные проекты развития в этой области в форме мастер-классов и семинаров.

Перспективными направлениями исследований является разработка методики адаптации программы развития мягких навыков к изменениям приоритетов в перечне навыков на рынке труда и методик оценки остаточных эффектов развитых навыков через определенные периоды после окончания обучения.

Библиографический список

1. Кротенко Т.Ю., Жернакова М.Б. Компетенции менеджера эпохи цифровой революции. *Вестник Университета*. 2019; № 5: 23–26.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Компетенции в образовании: опыт проектирования*: сборник научных трудов. Москва, 2007.

3. Ibrahim R., Boerhannoeddin A., Bakare K.K. The effect of soft skills and training methodology on employee performance. *European Journal of Training and Development.* 2017; Vol. 41, № 4: 388–406.
4. Жилин Д.М. Навыки XXI века и наука XXI века – противоречие или соответствие? *Естественно-научное образование: взгляд в будущее*. Москва, 2016: 76–90.
5. Цаликова И.К., Пахотина С.В. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science). *Образование и наука.* 2019; Т. 21, № 8: 187–207.
6. Ивонина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников. *Науковедение*. Интернет-журнал. 2017; Т. 9, № 1: 1–18.
7. Раицкая И.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта. *Вестник РУДН.* Серия: Психология и педагогика. 2018; Т. 15, № 3: 350–363.
8. Беркович М.И., Кофанова Т.А., Тихонова С.С. Soft skills (мягкие компетенции) бакалавра: оценка состояния и направления формирования. *Вестник ВГУ*. Серия: Экономика и управление. 2018; № 4: 63–68.
9. Vasanthakumari S. Soft skills and its application in work place. *World Journal of Advanced Research and Reviews*. 2019; Vol. 3, № 2: 66–72.
10. Succi C. Soft skills for the next generation: Toward a comparison between employers and graduate students' perceptions. *Sociologia Del Lavoro*. 2015; Vol. 137: 244–256.

References

1. Krotenko T.Yu., Zhernakova M.B. Kompetencii menedzhera `epohi cifrovoj revolyucii. *Vestnik Universiteta*. 2019; № 5: 23-26.
2. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya. *Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2007.
3. Ibrahim R., Boerhannoeddin A., Bakare K.K. The effect of soft skills and training methodology on employee performance. *European Journal of Training and Development.* 2017; Vol. 41, № 4: 388-406.
4. Zhilin D.M. Navyki XXI veka i nauka XXI veka – protivorechie ili sootvetstvie? *Estestvenno-nauchnoe obrazovanie: vzglyad v buduschee*. Moskva, 2016: 76-90.
5. Calikova I.K., Pahotina S.V. Nauchnye issledovaniya po voprosam formirovaniya soft skills (obzor dannyh v mezhdunarodnyh bazah Scopus, Web of Science). *Obrazovanie i nauka*. 2019; T. 21, № 8: 187-207.
6. Ivonina A.I., Chulanova O.L., Davletshina Yu.M. Sovremennye napravleniya teoreticheskih i metodicheskih razrabotok v oblasti upravleniya: rol' soft skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitii sotrudnikov. *Naukovedenie*. Internet-zhurnal. 2017; T. 9, № 1: 1-18.
7. Raickaya I.K., Tihonova E.V. Soft skills v predstavlenii prepodavatelej i studentov rossijskih universitetov v kontekste mirovogo opyta. *Vestnik RUDN*. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2018; T. 15, № 3: 350-363.
8. Berkovich M.I., Kofanova T.A., Tihonova S.S. Soft skills (myagkie kompetencii) bakalavra: ocenka sostoyaniya i napravleniya formirovaniya. *Vestnik VGU*. Seriya: `Ekonomika i upravlenie. 2018; № 4: 63-68.
9. Vasanthakumari S. Soft skills and its application in work place. *World Journal of Advanced Research and Reviews*. 2019; Vol. 3, № 2: 66-72.
10. Succi C. Soft skills for the next generation: Toward a comparison between employers and graduate students' perceptions. *Sociologia Del Lavoro*. 2015; Vol. 137: 244-256.

Статья поступила в редакцию 22.10.25

УДК 378:316 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-288-293

***Meshkov E.P.**, Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Department of Media Communications, Faculty of Media Communications, Institute of Journalism and Media Industries, Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: meshkov@rsuh.ru*
***Koshkin S.A.**, Cand. of Sciences (Political Studies), Head of Public Relations Department, JSC CEMROS (Moscow, Russia), E-mail: koshkin@cemros.ru*

HUMANITARIAN ASPECTS IN EDUCATIONAL SYSTEMS AND SPACES OF FOREIGN UNIVERSITIES: A PREDICTIVE ANALYSIS. It is a well-known fact that education helps a person not only to reach his potential, but also teaches him to be literate, moral, and create a comfortable and fulfilling life around himself. At the same time, education remains a rather complex, open, nonlinear, and highly nonequilibrium system that includes many different integrative elements. Higher humanitarian education implemented abroad is a good example. There are many educational systems: Russian, Chinese, English, French, Korean, etc. It has always been believed that what is important for a student is what the learning outcome and the prospects will be. But the research of the last nine years demonstrates that for a modern student, it is not so much the result and prospects that are important, but the place and environment where he consumes this knowledge. Students need to feel comfortable, necessary, and in demand for their knowledge. And here a special role is played not by a logically constructed and effective national educational system, but by the existence of a special educational space for the student, where he will learn, testing his small but very important personal experience, build and improve his personal worldview, and learn to critically correctly assess the changing reality. The article focuses on the distinctive aspects of educational spaces of different countries in the implemented approaches of national educational systems in the humanities. Applied technologies and standards in teaching foreign students with excellent cultural foundations and traditions. The article presents advantages and disadvantages of the analyzed education systems, with which it will be necessary to build relationships if a young person expresses a desire to receive modern competencies outside their state.

Key words: **education, educational sphere, educational system, educational space, investment, state, specialties, university, values, family**

***Е.П. Мешков**, канд. социол. наук, доц., Институт журналистики и медиаиндустрий, Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: meshkov@rsuh.ru*
***С.А. Кошкин**, канд. полит. наук, рук. Департамента по связям с общественностью, АО «ЦЕМРОС», г. Москва, E-mail: koshkin@cemros.ru*

ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ И ПРОСТРАНСТВАХ ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗОВ: ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Образование в любые исторические периоды оставалось достаточно сложной, открытой, нелинейной и крайне неравновесной системой, включающей в себя множество различных интегративных элементов, будь то российская, китайская, английская, французская или корейская системы обучения. Исследования последнего десятилетия доказывают, что для современного обучающегося важен не столько результат и перспективы, а скорее та среда высшего учебного заведения, где он получает эти знания. Студентам нужно ощущать комфорт, необходимость и востребованность получаемых знаний. И тут особую роль играет не логически выстроенная и эффективная национальная образовательная система, а существование особого образовательного пространства для обучаемого, где он будет познавать, апробируя свой небольшой, но очень важный личный опыт, совершенствовать мировоззрение, учиться критически мыслить. В статье изучены отличительные аспекты образовательных пространств различных стран в реализуемых подходах национальных образовательных систем гуманитарного направления. Раскрыты технологии и стандарты в обучении за рубежом, представлены преимущества и недостатки анализируемых систем образования.

Ключевые слова: **образование, образовательная сфера, образовательная система, образовательное пространство, инвестиции, государство, вуз, специальности, ценности, семья**

Актуальность исследования обусловлена непрерывными трансформациями систем высшего образования в мире, повышенной мобильностью обучающихся и ростом требований к качеству образовательного процесса. Современное образование рассматривается не только как способ передачи знаний, но и как открытая, нелинейная среда, в которой формируется мировоззрение, ценностные ориентиры и умения, необходимые для адаптации в стремительно меняющихся экономических и социокультурных условиях. Гуманитарная составляющая высшего образования при этом выступает основанием для развития у обучающихся критического мышления и самопознания, что особенно важно в контексте глобальных вызовов XXI века.

Цель данного исследования заключается в проведении прогностического анализа образовательных пространств зарубежных вузов гуманитарного про-

филя, выявлении их ключевых особенностей и определении направлений совершенствования национальных образовательных систем с учётом актуальных мировых тенденций.

Ключевые задачи следующие:

1. Охарактеризовать специфику гуманитарных образовательных пространств в вузах разных стран (Китай, КНДР, страны Европы, государства СНГ) и определить факторы, влияющие на их развитие.

2. Проанализировать влияние культурно-исторических традиций и экономических условий на формирование особенностей гуманитарного образования за рубежом.

3. Установить общие и отличительные черты в образовательных моделях, определить их эффективность с позиции развития личности и перспектив профессиональной реализации выпускников.

4. Определить наиболее результативные механизмы трансформации образовательного пространства (цифровизация, проектное финансирование, международное сотрудничество) в рамках формирования гуманитарно ориентированной среды.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что представленное исследование впервые комплексно рассматривает гуманитарные аспекты образовательных систем сразу нескольких крупных макрорегионов с позиции их динамики и возможностей дальнейшей интеграции. Уточнены факторы, способствующие формированию гуманитарно ориентированных образовательных пространств, и выявлены риски, связанные с чрезмерной формализацией реформ. Предложены обобщённые критерии оценки качества гуманитарного образования с учётом национальной специфики и глобальных трендов в сфере университетского обучения.

Теоретическая значимость заключается в развитии представлений об образовательном пространстве как целостной системе, где гуманитарные практики выполняют не только прикладную, но и ценностно-смысловую функцию. Результаты исследования могут стать основой для дальнейших научных работ, посвящённых сравнительному анализу национальных образовательных систем и моделированию прогнозных сценариев их развития.

Практическая значимость работы определяется возможностью использовать полученные выводы при формировании государственными органами, образовательными организациями и экспертным сообществом программ развития высшей школы. Представленные рекомендации по совершенствованию гуманитарного образования и выстраиванию межвузовского взаимодействия полезны для управленцев сферы образования, педагогов и научных работников, участвующих в разработке стратегий и конкретных учебных курсов, ориентированных на формирование у студентов устойчивых навыков критического мышления и межкультурной коммуникации.

Для данного исследования важен анализ работ таких ученых и исследователей, как Ван Бин (Китай); Е. Машбиц, В. Банслова, Ю. Моисейкин, И. Медынская, Т. Година (Россия); Г. Макберни (Австралия) и т. д., занимающихся проблематикой сферы образования (образовательного пространства), З. Набиева, А. Гаврилова, Г. Глотова; в области педагогики (изучения креативного мышления и профориентации) С. Кремень, Ф. Кремень, Э. Зеер, Э. Сыманюк; в области коммуникации (жизнеспособности специалистов и межкультурной коммуникации) И. Чиронова, С. Рожкова, А. Осинцева, В. Капустина.

Основываясь на результатах их исследований, сразу отметим главное выявленное различие между российскими и зарубежными исследованиями «образовательного пространства вузов»: более 70% отечественных работ – это теоретические рассуждения, а свыше 70% зарубежных – это эмпирические исследования.

В вузовских образовательных пространствах России сложилось убеждение: «То, что популярно за рубежом, непопулярно в России. Например, в отечественном образовании опасаются использовать слова «отчисление», «отсев», а за рубежом «drop-out» [1, с. 140], что превращает рассматриваемую проблему в значимый феномен. В России, в отличие от других стран мира, только с 2023 г. приняли решение об использовании QR-кодов (двухмерных штрих-кодов) в дипломах с исключительно языковым предоставлением информации, по которым работодатель сможет оценить уровень подготовки и компетенции выпускников, а за рубежом эта система уже внедрена повсеместно; за рубежом нет практик, проводимых вне академического обучения; такое присутствует только в российской системе образования [2].

Качественный анализ зарубежных систем высшего образования (Иран, Бразилия, Китай, Корея, ЮАР, ОАЭ, Индия, США, Канада, Великобритания и Австралия), имеющих большие государственные инвестиции, демонстрирует не только их некую универсальность и общую структурную схожесть с общемировой – бакалавриат, магистратура, аспирантура, но и экономическую, характеризуемую выделением средств на образование из бюджета страны (от 4 до 6% ВВП в год). Исключение составляют лишь реализуемая в различных странах многоступенчатость (степеней), а также их межуровневые особенности и сроки реализации, учитывающие многопрофильность обучения и специальности, необходимые для конкретной области рынка.

К примеру, в ОАЭ вовлечённые в высшее образование 95% девушек и 80% юношей отдают предпочтение инженерии и архитектуре; в ЮАР – искусству, медицине и менеджменту, инженерному делу и технологиям, социальным и естественным наукам, естествознанию; в Иране – информатике, компьютерным наукам и высоким технологиям, инженерии, математике, физике, иностранным языкам; в Корее – экологии, ветеринарному делу, музыке, журналистике, политологии, электронике и компьютерным технологиям, математике, индустриальному инжинирингу, экономике и маркетингу; в Индии – технологиям в инженерии и планировании, материаловедению, математике и статистике, медицине, праву, фармацевтике, кейтерингу, компьютерным и электронным наукам; в Бразилии – медицине, менеджменту, инженерному делу, информатике, химии, физике, социальным наукам; в Китае – философии, праву, менеджменту, истории, образованию, прикладным наукам, искусству, физико-математическим наукам, информатике, экономике, агрономии, литературе [3].

Образовательный процесс в этих странах не имеет особых отличий и ориентирован исключительно на развитие личности, самостоятельности, способности к самоанализу, самопознание, раскрытие собственных возможностей. С учетом использования новых возможностей современных информационно-коммуникативных сетей, онлайн-обучения, широкого спектра электронных мобильных устройств, овладения навыками системного поиска необходимой информации в виртуальных и облачных сервисах, применения алгоритмов искусственного интеллекта, внедрения в повседневную жизнь расширенной, дополненной реальности, цифровой аналитики, освоение азов в управлении большими данными, можно говорить о том, что экспоненциальное ускорение самого процесса обучения произошло.

Уже сейчас стало заметным влияние современного общества на образование, характеризующееся высокой степенью связанности, обеспечиваемой непрерывным обменом информации при помощи технических, электронных и цифровых средств коммуникации [4]. Но основополагающие подходы и цели, касающиеся развития личности, при этом не изменились. Поэтому в этих странах фундаментальные знания и наука развиваются медленней. Следовательно, и качественного скачка в развитии обществ (национальных групп), проживающих на территориях таких государств, в ближайшей перспективе ждать не стоит.

Образовательное пространство гуманитарных вузов в Китае

Качественное преобразование образовательного пространства вузов в Китае началось с 2010 г., образование стало рассматриваться не как канал социальной мобильности и культурного развития личности, а как путь к обеспеченной жизни и статусу. Вскоре произошел прорыв в развитии материальной базы, что повлияло на значительное улучшение инфраструктуры образовательных кампусов. С другой стороны, не произошло сопутствующего прорыва в мышлении нации (национального общества), необходимого для перехода к инновационной модели развития национальной экономики [5]. Причина понятна: активные преобразования на пути к материальному благополучию изменили традиционные ценности, и когда-то преобладающая в Китае всеобщая гармония с адекватной пассивностью в их культуре оказалась вдруг почти утраченной. Исследователь Ло Цзе в 2020 г. описал это следующим образом: «При неверном понимании целей и задач реформ все преобразования рискуют превратиться в рутинные процессы или показатели бурной деятельности, где отрицаются прежние достижения и опыт без анализа и сохранения полезного» [6].

К 2017 г. исследователи в Китае пришли к однозначному выводу, что при равных представлениях Востока и Запада о предназначении вузов приоритеты у них явно отличны, и нельзя слепо копировать западную модель образования. Необходимо создавать заново или восстанавливать свою, с учетом обязательного сохранения традиционных ценностей. Китайский исследователь Го Вэй отмечал: «Западные университеты ориентированы на производство знаний, их передачу и применение, а китайские должны быть ориентированы на подготовку специалистов, научные исследования, служение обществу, передачу культурного наследия следующему поколению и международному сотрудничеству» [7].

В результате к 2021 г. в Китае большее внимание стало уделяться нравственному воспитанию, изучению междисциплинарных предметов, при этом грань между естественно-научными и гуманитарными дисциплинами стала ничтожной. В дополнении к этому для реставрации национального традиционализма было введено еще около 40 новых гуманитарных специальностей. К 2026 г. планируется ввести единые экзамены для имеющих среднее специальное образование для поступления в вузы страны на любую из существующих 247 специальностей [8], что простимулирует ожившие тенденции общества в стремлении к нравственности.

В Китае начали происходить сдвиги не только в бакалаврской системе обучения, но и в магистерской, путем увеличения наборов в 2023–2024 гг. по таким специальностям, как прикладная психология, психология, новости и социальные коммуникации. В 2019 г. по программам прикладного характера обучалось 58,5% от общего количества магистрантов, к концу 2025 г. ожидается увеличение их доли до 2/3 [9]. Так, в связи со значительным увеличением масштабов магистерской подготовки произошла переориентация их обучения по программам исключительно прикладной направленности. Современный Китай хочет не просто существенно усилить свои позиции в этом сегменте образовательной системы, сохранив национальные корни, но и стать первым в мире по его качеству [10].

Сегодня Китай продолжает реализовывать свой план, расширяя образовательную сферу через создание новых каналов сотрудничества с признанием дипломов и званий, разработку совместных программ обучения с обменом студентами между вузами, повышение квалификации педагогов из других стран в

вузах Китая. Темпы реализации этого плана нарастают с каждым годом и в нашей стране благодаря государству ареала «Один пояс – один путь», в котором действует наибольшее количество институтов Конфуция. В нашей стране (России) их уже насчитывается семнадцать [11].

Образовательное пространство гуманитарных вузов в странах Европы

Начиная с 2013 г., под воздействием цифровых инноваций и быстрого развития сетевых форм обучения во всех странах Европы образовательное пространство также претерпевает существенные изменения. Во Франции Закон о высшем образовании и научных исследованиях открыл возможность раз в пять лет поэтапно совершенствовать Национальную стратегию высшего образования (StraNES), учитывая приоритеты развития на следующее десятилетие. Это предопределило и способы по достижению целей развития всей сферы национального образования. Стоит отметить, что похожие национальные стратегии, связывающие вузы и науку, были приняты в Дании, Норвегии и Швеции, где «реализация возможностей для получения образования в течение всей жизни» является основным посылом.

Франция пошла по проверенному пути упрощения организационной системы высшего образования на национальном и территориальных уровнях, который дал быструю экономическую выгоду государству за счет сокращения бюрократических звеньев и повысил оперативность получения обучающимися необходимых для работы дипломов, сертификатов и званий. В 2019 году в Великобритании была обновлена Международная образовательная стратегия (International Education Strategy). Этим она, кроме межведомственной работы, укрепила реализуемый подход в экспорте образования за пределы национального государства. Университеты (вузы) оказались полностью независимы от государства, за исключением конкретных обязательств, прописанных в соответствующих пятилетних контрактах. Причем за участие в реализации национальных проектов образовательные организации в обязательном порядке стали получать значительное финансовое вознаграждение.

Преобразования коснулись повышения уровня квалификации (отражение будет в статистических данных о количестве выданных дипломов специалистам, бакалаврам, магистрантам в год); вовлеченности сотрудников в обучение (один из пяти студентов обучающийся в вузе должен параллельно работать в государственном, региональном учреждении или у социального партнера); повышения возможностей трудоустройства (при совмещении работы и обучения); установления единого минимального уровня доступа в вузы (но лишь на региональном уровне); увеличения количества ученых (в экономических и административных сферах); создания специальных лабораторий будущего общества (с функциональным механизмом социальных связей). Результат таких качественных преобразований ожидается уже к концу 2025 г.

По нашему мнению, это не решит проблемы в вузовском образовательном пространстве. В реальности результатами вышеуказанных преобразований станет лишь высвечивание уже имеющихся социальных и экономических проблем, но на более высоком уровне. Об этом свидетельствует закрытость информации, касающейся результатов реализуемых планов в национальных образовательных системах. В открытых источниках широко представлены сведения только за 2010–2013-е гг., в последующем их изменения демонстрируются лишь в качестве отдельных показателей статистики и для отдельных стран. Такие показатели за 2015–2017-е гг. отражали только количественные характеристики о работниках с дипломом и без, занятых в различных сферах экономики (не имеющих прямой взаимосвязи между собой). Следует отметить, что, наряду с представленными скудными данными и характеристиками, современные исследования различных сфер экономики наглядно демонстрируют полярность рынка труда. Прежние профессии быстро исчезают, но, к примеру, Франция продолжает увеличивать инвестирование в прежние профессии, показатели которых превысят 10-тикратный предел уже к 2027 г. [12].

Сегодня в образовательном пространстве вузов Франции превалирует внешнее проектное финансирование, рассчитанное на обеспечение исследований прикладного характера. Реформы, начавшиеся более 10 лет назад, коснулись всей национальной образовательной системы, но они еще далеки от завершения. Поддержка, как и ранее, оказывается лишь отдельным ученым и их исследовательским проектам и до сих пор не имеет централизованного управления во всех вузах. Во Франции, как и во многих европейских государствах, в образовательной системе кратно растет число управляющих структур, а не научно-исследовательских организаций (отделов, групп). Надо заметить, что в Европейских вузовских пространствах появляется большое количество грантов, но это лишь изменило баланс между учеными и менеджерами не из мира науки, ставшими основными участниками этого процесса, что значительно усугубило ситуацию в сфере образования. Привлекать, а тем более удерживать научно-исследовательский персонал в странах Запада становится сложнее.

В настоящее время это является приоритетной задачей вузов всех уровней. Сложившаяся ситуация объясняется необходимостью сохранения вузом лицензии и привлечением новых финансовых средств (в основном внешних, в том числе и кредитных), хотя их последующее распределение, по-прежнему, соответствует Программе оценки качества исследовательской работы. К примеру, это происходит в Великобритании, где основой являются три явных направления для стимулирования: личное (конкретные достижения), развитие карьеры (продвижение сотрудника в определенном направлении), кафедральное (успехи в работе коллектива). А в Германии появилось очень много программ на английском языке (bachelor, MP, PhD), чтобы дополнительно привлечь студентов из соседних стран.

Образовательное пространство гуманитарных вузов в Германии

Наследие двух различных политических систем, функционировавших в Германии после окончания Второй мировой войны, обозначило четкие и жесткие границы, переросшие затем в яркие различия между востоком и западом страны. Существующие различия изначально были заметны только на региональном уровне и в инфраструктуре. Позже они коснулись политических предпочтений граждан. Важно, что проявления особенностей на востоке и западе страны затрагивали сферу образования, где высшие учебные заведения развивались несколько десятилетий в различных политических сферах и образовательных системах. За это время обучились и социализировались целые поколения новых граждан, разговаривающих на одном языке, но находящихся, по сути, на двух разных полюсах социальной жизни. Это и обусловливает, с нашей точки зрения, главную особенность существующей образовательной системы Германии, характеризующейся неустойчивостью национальной модели социального развития. Это связано, прежде всего, с тем, что каждое новое поколение страны по-своему интерпретировало существующие различия между востоком и западом. Но современное поколение вообще не видит различий между молодыми немцами.

Вместе с тем национальная стратегия устойчивого развития в стране уже действует с 2002 г., а последние обновления в 2018 и 2021 гг. учитывают и перспективы до 2030 г. Они демонстрируют реализацию принципа по использованию образования, науки и инноваций в качестве движущей силы устойчивого развития. Так, в ходе исполнения пунктов Программы поддержания конъюнктуры Федеральное правительство Германии с июля 2020 г. уже реализует на национальном уровне поставленные цели по устойчивому развитию в рамках «Пакета мер на благо будущего» [13]. Кроме этого, наряду с содействием по переменам в области мобильности, энергетики, цифровизации и защите от пандемий, правительство приступило к поддержке профессионального образования и проведению исследований.

Государство четко определило, что исследования, наука и образование должны будут лишь формировать основу для жизни по принципу самоопределения и осознания собственной ответственности. При этом создаваемые для этого условия и новые возможности должны будут в обязательном порядке создавать добавленную стоимость, то есть государством для образовательной системы актуализируется принцип приоритетности личностного интереса, нежели общественного или государственного. Результатом такого подхода стала четко сформированная система высшего образования, в которой получили развитие такие типы образовательных учреждений, как университет, высшая специальная школа, вузы с профилем «искусство» (музыкальные, художественные), где демонстрировалась «полная академическая свобода» для студентов (отсутствовал жёсткий учебный план и учет посещаемости).

Студент обязан был посещать только 25–30 часов занятий в неделю с учетом выполнения лабораторных и практических заданий. Одной из ключевых особенностей высшей школы в Германии являются действующие многочисленные общественные организации (Европейское объединение профессиональных образовательных учреждений, Объединение по проблемам профессионального обучения, Образовательный центр ESTA и т. д.), решающие задачи по модернизации образования и улучшению учебных программ с учетом положительного опыта существующих «дуальной» [14] и «множественной» [15] систем образования. Такой подход, где по закону ученик должен приобрести свой начальный профессиональный опыт на реально действующем месте, подразумевает обязательное получение профессии каждым гражданином Германии, что и соответствует соблюдению предметного принципа. Он представляет собой проведение теоретических занятий не более 1–2 раз (12 часов) в неделю и практических занятий на производстве или в межотраслевых центрах 3–4 раза в неделю.

Именно такой подход создает необходимое количество подготовленных трудовых ресурсов для экономики страны и предоставляет платформу для желающих в дальнейшем обучаться в высшей школе. В связи с этим на базе этого сегмента трудовых ресурсов, готовящих профессионалов узкого профиля, и появились высшие специальные школы, готовящие уже специалистов академического уровня [16]. При таких условиях в Германии научный уровень в высшей специальной школе (особенно инженерного направления, в области информатики и организации производства) был не ниже университетского. Кроме этого, прохождение курса подготовки в таком учебном заведении для студента осуществлялось быстрее и позволяло выйти в профессиональную сферу с конкретной профессией и имея высокий образовательный статус.

В настоящее время в стране функционирует около 150 высших образовательных школ (финансируемых на 90% за счет федеративных земель и на 10% их федерального бюджета), где можно приобрести степень специалиста, бакалавра и магистра. В стране функционирует поэтапная семестровая система получения высшего образования (уровень бакалавра – 6–7 семестров, уровень – магистра 4) в соответствии с законом о высшем образовании для учета трудоемкости применяется система зачетных единиц (ECTS): бакалавр – 180 пунктов, магистр – 120 пунктов, где одна единица равна 30 часам.

В университетах страны соблюдается единство исследования и обучения. На их научных базах получают образование соискатели магистерских и докторских степеней, но, кроме этого, имеют возможность обучаться и будущие бака-

лавры. Обучающимся в университетах и сдавшим государственный экзамен по трем специальностям дается право работать учителем, судьей, врачом, юристом (в качестве госслужащего). Особенность дальнейшего развития в научной сфере для гражданина Германии подразумевает обязательные публикации (за свой счет) в высокорейтинговых научных журналах перед защитой диссертационной или квалификационной работы и затем безвозмездную ее передачу вузовской библиотеке, обязательное направление работы в национальную библиотеку, что отличает подход к науке от других стран Европы [17].

Актуальные исследования, приоритетные для реализации в Европейской сфере образования, сводятся к разумному управлению ресурсами; выявлению проектов с высоким потенциалом коммерциализации; предоставлению экспертных услуг; проведению разведки связанных с различными сферами экономики, в том числе медицины и здоровья; исследованиям в области обеспечения продовольственной безопасности; развитию продвинутых городов и надежных транспортных инфраструктур; управлению аппаратными и программными технологиями; определению источников эволюции обществ; изыскания в области информации, телекоммуникации, кибербезопасности, больших данных и защиты важных инфраструктур; системной биологии, разнообразия культур, социальных и институциональных структур; прогнозированию и клиническим исследованиям. Для реализации подобных исследований созданы специальные альянсы, которые имеют представителей из разных национальных государств Запада. Они стараются оказывать адресную помощь в повышении эффективности конкретных исследований, их коммерциализации и улучшения координации между его участниками.

Образовательное пространство гуманитарных вузов в КНДР

На наш взгляд, отдельное изучение системы образования Корейской Народно-Демократической республикой (КНДР), начиная с 2022 года, стало актуальным в связи с бурным развитием российско-северокорейских отношений и активным сближением обеих стран. Тем не менее цифровые данные о системе образования КНДР надо применять с осторожностью, поскольку имеющуюся в открытом доступе информацию и показатели затруднительно проверить на достоверность.

Необходимо отметить, что английский язык стал обязательным предметом образовательной программы после 2011 г. в связи с изменением курса страны в отношении международного сотрудничества. До этого около 60% студентов КНДР в качестве основного иностранного языка изучали именно русский. Это дает основание говорить о существовании достаточно большой базы с сохранёнными программами для преподавания русского языка как основы для последующих конструктивных коммуникаций на межнациональном уровне. Кухаренко С.В. подчеркивает не только большое стремление страны к гуманитарному сотрудничеству с Россией, но и важность уже реализуемых подходов в преподавании русского языка с передачей культуры общения [18].

Важно, что только после соответствующих решений на 3-м пленуме ЦК ТПК 7-го созыва информатику официально преподают в стране только с 2018 г. и с использованием исключительно корейской операционной системы «Красная звезда». С ее внедрением стало возможным изучение иностранных языков с использованием компьютерных технологий, что означает для такой закрытой страны значительное расширение возможностей у населения в ознакомлении и изучении не только языков, но и других культур. Подобный опыт использования национальной цифровой образовательной платформы (внутренней операционной системы) может быть интересен для России, в том числе и в рамках импортозамещения.

Следует особо отметить, что обязательное бесплатное образование, т. е. багаж, с которым приходят в национальный вуз граждане КНДР, базируется на 12-летнем школьном образовании, включающем 1 год высшего детского сада, 5 лет начальной школы, 3 года средней школы и 3 года старшей средней школы. В настоящее время в сфере высшего образования этой страны, прежде всего, преобладает подготовка по техническим специальностям. Вузы размещены по принципу удовлетворения потребностей государства в национальных кадрах [19]. В стране функционируют два института высшего образования, колледжи и университеты, и это при 100% уровне грамотности населения возрастом 15–24 года [20].

Вместе с тем попасть в университет возможно либо по рекомендации, либо же после службы в рядах национальных вооруженных сил. Это является важной составляющей, ведь после успешного завершения обучения в университете бакалавр может продолжить обучение в магистратуре или докторантуре. В стране существует и «своя версия» системы непрерывного образования. Штатные работники фабрик, ферм, заводов, кооперативов посещают учебные занятия после работы, но в строго определенное время. Существует дистанционное и дополнительное образование, но в очень усеченном виде (использование Интернета в государстве с одобренным правительством контентом не более 1 часа и обучение после работы до 2 часов). В КНДР функционируют три популярных университета (Университет Ким ИР Сена, Университет естественных наук Корё Сонгкюнкван, Технологический университет КинЧаек), в которых проводятся исследования в области ядерной энергетики и информатики, торговли и преподавания. Университет науки и техники в Пхеньяне, открытый в 2008 году для набора обучающихся из Северной и Южной Кореи, имеет двойное управление и финансируется Северной и Южной Кореей, США и Китаем. В настоящее время между Россией и КНДР уже ведутся переговоры о взаимном признании образования.

Образовательное пространство гуманитарных вузов стран Содружества Независимых Государств

Во многих государствах мира все страны бывшего Советского Союза, отошедшие от него при смене политического курса, до сих пор считаются не имеющими самостоятельности. А поскольку система образования в каждой отдельной стране представляет собой один из фундаментальных социальных институтов, то с уверенностью можно констатировать их идентичность в Армении, Казахстане, Беларуси и Кыргызстане [2].

Армения. Вузы в этом государстве делятся на университеты, институты, академии и консерватории. Всего имеется 59 вузов, и 4 из них функционируют под международным управлением. Вузы дают начальное, среднее и высшее профессиональное образование, а также двухуровневую систему квалификации (определяющая степень бакалавра или магистра). Причем бакалавры учатся 3–4 года или 4–5 лет – в зависимости от специальности, а квалификация магистра присуждается за 1 год обучения в магистратуре. Наряду с тем, что в стране развит дистанционный способ получения образования, имеется строгий перечень профессий, по которым таким образом полученное образование считается неликвидным. Степень исследователя присваивается только после трех лет обучения в вузах и научных организациях с исследовательскими программами и с уже имеющимся высшим профессиональным образованием.

Казахстан. В республике осуществляют образовательную деятельность по программам высшего образования около 120 учреждений. Отличительная характеристика системы – это ее многоуровневость: неполное высшее образование – (прикладной бакалавриат – 2 года), высшее образование – (бакалавр или специалист – 4–5 лет), послевузовское образование (степень магистра – 1–2 года, степень доктора PhD – от 3 лет). Казахстан, в отличие от России, реализует Болонскую декларацию, структура которой закреплена в национальном законодательстве. Прием в вузы осуществляется на базе Типовых правил приема по результатам Единого национального или Комплексного тестирования, что определено в действующем Приказе министра образования и науки Республики Казахстан от 31.10.2018 г. № 600 и лежит в основе всех исполнительных инструкций вузов. Также в стране существует официальный статус неформального образования, и рассматривается признание информального образования по результатам интегрированной системы признания результатов обучения.

Белоруссия. Обучение в этом государстве направлено на формирование гармоничной и разносторонне развитой личности в рамках ведущих принципов развития национальной школы. Уровень грамотности населения составляет 99,9%, выделение средств государством на образование – около 5% ВВП. В стране превалирует принцип «Образование через всю жизнь». Образовательная система входит в Европейское пространство высшего образования, но без ущерба действующей на тот момент единой советской системы образования. Учреждения высшего образования представлены классическими и профильными университетами и институтами. Всего функционируют 50 высших учебных заведений, реализующих двухстепенную подготовку по конкретным специальностям. Градация: 380 специальностей первой ступени и 156 специальностей второй ступени высшего образования.

Научные и научно-педагогические кадры готовят в организациях (учреждениях), реализующих исключительно образовательные программы послевузовского образования. Стать студентом вуза возможно, если ты представитель льготной категории или сдавший Единый государственный экзамен в России, а также поступающий гражданин по принципу целевой подготовки, но за счет расширения мест на определенные специальности, что уточняется в Указе президента Республики Беларусь от 27.01.2022 г. № 23. Белорусские дипломы бакалавра признаются во всех 9 странах Содружества Независимых Государств, включая Молдову (наблюдатель ЕАЭС).

Кыргызстан. Развитие системы образования Кыргызской Республики подчинено главным образом четырем национальным приоритетным тенденциям в сфере образования: демографической, глобализации, развитию технологий и цифровизации и социально-экономической дифференциации. Первый связан с максимальным приростом населения – около 6% в год. Второй подчинен подготовке специалистов, востребованных на глобальном рынке труда. Третий направлен на повышение компьютерной грамотности и предоставление дистанционных форм образования. Четвертый касается увеличения доступа к качественному образованию детей из уязвимых категорий и определяется стремительным повышением уровня бедности населения.

Всего в стране функционируют около 60 вузов, но бюджетные места составляют менее 12% (в некоторых вузах этот показатель менее 2–3%) [21]. Реализуют они двухуровневую структуру высшего профессионального образования – бакалавриат и магистратура – и присваивают квалификацию PhD. Объем государственных средств, выделяемых на науку, в деятельности вузов стал определяющим, что негативно повлияло на снижение эффективности научных исследований. Показатели инвестиций следуют из Программы развития образования в Кыргызской Республике на 2021–2040 гг., утвержденной Постановлением Правительства Кыргызской Республики от 4 мая 2021 г. № 200.

Территориально-географическое расположение и соответствующие отличительные особенности ценностных установок образовательных систем, рассмотренных выше, лишь подтверждают приоритетность направленности национального образования в практическую сторону или же системную подготовку

исполнителей для различных сфер экономики. С другой стороны, в каждой из них точно обозначены индивидуальные признаки образовательных систем, являющихся явным преимуществом для носителей определенных традиций и культуры.

В исследуемых образовательных системах первостепенную роль играют уже сформированные личностные качества обучаемого, а не приобретение их за счет обобщения знаний из различных сфер и наук, повышающих мировоззренческий уровень любой личности, позволяющих взглянуть на объектно-предметные области интересующих направлений с новой позиции (суперпозиции), проявлять творчество, реализовывать новацию. Рассмотренные западные и восточные системы образования не учитывают возможности синергетического эффекта, ориентированного на создание продукта технического прогресса или нового знания в науке сопряженного с переходом человечества на другой уровень осмысления реальности.

Вместе с тем зарубежные системы образования дают четкую установку на самостоятельную работу студента, что жестко увязывается с затратами на образование со стороны самого обучаемого. Внедрение новых системных элементов, необходимых для качественных преобразований реализуется формально, что порождает увеличение финансовых и материальных затрат со стороны национальных государств, приводящих к ежегодным увеличениям бюджетов на образование. Регулярные изменения ценностей, связанные с современными подходами, тенденциями и модой на образование, часто имеют размытый и непостоянный характер, что негативно сказывается на развитии национальных систем образования.

Библиографический список

1. *По данным UNESCO Institute for Statistics в 2022 году 57 000 россиян уехали учиться за рубеж*. Available at: https://www.iqconsultancy.ru/articles/vysshee-obrazovanie-za-granitsey/
2. Бондаренко Н.В., Варламова Т.А., Грохберг Л.М. *Индикаторы образования 2024*: сборник статей. Москва: НИУ ВШЭ, 2024.
3. Медынская И.В., Банслова В.Б. *Мировая система образования: роль и место России*: монография. Санкт-Петербург: Издательство СПбГЭУ, 2023.
4. Константинова Л.В., Шубенкова Е.В., Ворожихин В.В., Петров А.М. и др. *Перспективные направления трансформации высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса*: аналитический доклад. Москва: ФГБОУ ВО «Рэу им. Г.В. Плеханова», 2023.
5. Белов М.А. *Цифровое просвещение – философия, стратегия, этика, Виртуальная Компьютерная Лаборатория. Искусство и наука технологического лидерства в эпоху искусственного интеллекта*. Москва: Издательские решения, 2024.
6. *Исследованию подверглись зарубежные системы высшего образования Ирана, Бразилия, Кореи, ЮАР, ОАЭ, Индии, США, Канады, Великобритании и Австралии*. Available at: https://worldpopulationreview.com/country-rankings/education-rankings-by-country
7. Кузнецова В.В., Машкина О.А. *Эволюция системы образования Китая:* монография. Москва: КУРС серия «Наука», 2023.
8. Ло Ц. Размышления о реформе вузов. *Китай*. 2020; №7: 6–7.
9. Го В. Упорно следовать по пути высшего образования с китайскими особенностями, чтобы создать научную среду мирового уровня. Интервью с директором Центра научно-технического развития Министерства образования Ли Чжимином. *Journal of World Education*. 2017; № 21 (429): 7–13.
10. Сян Х. Перспективы профессионального образования. Китай. 2021; № 11 (191). Available at: http://www.kitaichina.com/rshehui/202111/t20211129_800264488.html
11. Чень Я. Кузницы специалистов прикладных направлений. *Китай*. 2022; № 1 (193). Available at: http://www.kitaichina.com/rshehui/202201/t20220117_800273184.html
12. Ли Ш. Без магистратуры дальше никуда? *Китай*. 2020; № 1: 62–63.
13. Кузнецова В.В., Машкина О.А. Роль образования в реализации концепции «Один пояс, один путь». Политика Китая. *Обозреватель*. 2021; № 6 (337): 86–98.
14. *International Education Strategy: 2022 update*. Available at: https://www.gov.uk/government/publications/international-education-strategy-2022-update
15. Барцица И.Н. *Россия и Франция в мировом образовательном пространстве*: аналитический доклад. Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2017.
16. *Vielfalt der Einheit: Wo Deutschland nach 30 Jahren zusammengewachsen ist. Studie des Berliner Instituts für Bevölkerung und Entwicklung*. September 2020. Available at: https://www.berlin-institut.org/fileadmin/Redaktion/Publikationen/156_VielfaltderEinheit/BI_Einheitstudie2020_online_01.pdf
17. Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie – Weiterentwicklung 2021. *Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz*. 2021. Available at: https://www.bundesregierung.de/resource/blob/998006/1873516/3d3b15cd92d0261e7a0bcdc8f43b7839/2021-03-10-dns-2021-finale-lang-fassung-nicht-barrierefrei-data.pdf?download=1
18. Белов В.Б. и др. *Германия 2020*: монография. Москва: Институт Европы РАН, 2021. Available at: http://dx.doi.org/10.15211/report12021_379 ISBN 978-5-98163-169-6
19. Торопов Д.А. *Профессиональное образование – фактор экономического развития ФРГ*: учебное пособие. Казань: ИСПО РАО, 2003.
20. Kutscha G. Lernorte oder die Umwelt, mit der wir lernen. Zur Kritik der Lernortforschung in der Berufspädagogik und Rekonzeptualisierung aus ökologi-5 scher Sicht. Kath, F.-M. Spöttl, G. Zebisch, H.-J. (Hrsg.) *Problematik der Lernorte*. Alsbach, 1985: 53–64.
21. Лисенкова Е.В. *Трансформация систем высшего образования Германии и России в контексте Болонского процесса*: монография. Княгинино: НГИЭИ, 2010.
22. Соколов С.В. *Формирование единого электронного пространства знаний Германия в области электронных документов высшей школы. Взаимовлияние информационно-библиотечной среды и общественных наук*. Москва: ИНИОН, 2019.
23. Кухаренко С.В. *Образование в КНР и КНДР: перспективы для России*: коллективная монография. Система образования в КНДР. Благовещенск: Издательство БГПУ, 2023.
24. Пак Хи Су. *Политика государств Корейского полуострова в области образования (сравнительный анализ)*. Диссертация … кандидата политических наук. Владивосток, 2005.
25. *Об утверждении Типовых правил приема на обучение в организации образования, реализующие образовательные программы высшего и послевузовского образования*. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 31.10. 2018 г. № 600 с дополнением пункта 8 и 9 от 3.05.2024 г. Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017650
26. *О Правилах приема лиц для получения высшего и среднего специального образования*. Указ президента Республики Беларусь № 23 от 27.01.2022 г. Available at: https://president.gov.by/ru/documents/ukaz-no-23-ot-27-yanvarya-2022-g
27. Субанов Т.Т., Нурунбетов Б.А. Современное состояние вузовского образования в Кыргыстане. *Кыргызстан*. 2021: 76–84. Available at: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/43086/1/978-5-6048526-8-2_2023_014.pdf?ysclid=m2lvj3zk55335757604
28. *Постановление Правительства Кыргызской Республики* от 4 мая 2021 года № 200. Available athttp://cbd.minjust.gov.kg/158227/edition/1070465/ru

References

1. *Po dannym UNESCO Institute for Statistics v 2022 godu 57 000 rossiyan uehali uchit'sya za rubezh*. Available at: https://www.iqconsultancy.ru/articles/vysshee-obrazovanie-za-granitsey/
2. Bondarenko N.V., Varlamova T.A., Grohberg L.M. *Indikatory obrazovaniya 2024*: sbornik statej. Moskva: NIU VSh`E, 2024.
3. Medynskaya I.V., Banslova V.B. *Mirovaya sistema obrazovaniya: rol' i mesto Rossii*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbG`EU, 2023.
4. Konstantinova L.V., Shubenkova E.V., Vorozhihin V.V., Petrov A.M. i dr. *Perspektivnye napravleniya transformacii vysshego obrazovaniya v Rossii v usloviyah vyhoda iz Bolonskogo processa*: analiticheskij doklad. Moskva: FGBOU VO «R`eu im. G.V. Plehanova», 2023.
5. Belov M.A. *Cifrovoe prosveschenie – filosofiya, strategiya, `etika, Virtual'naya Komp'yuternaya Laboratoriya. Iskusstvo i nauka tehnologicheskogo liderstva v `epohu iskusstvennogo intellekta*. Moskva: Izdatel'skie resheniya, 2024.
6. *Issledovaniyu podverglis' zarubezhnye sistemy vysshego obrazovaniya Irana, Braziliya, Korei, YuAR, OA`E, Indii, SShA, Kanady, Velikobritanii i Avstralii*. Available at: https://worldpopulationreview.com/country-rankings/education-rankings-by-country
7. Kuznecova V.V., Mashkina O.A. *`Evolyuciya sistemy obrazovaniya Kitaya:* monografiya. Moskva: KURS seriya «Nauka», 2023.
8. Lo C. Razmyshleniya o reforme vuzov. *Kitaj*. 2020; №7: 6-7.
9. Go V. Uporno sledovat' po puti vysshego obrazovaniya s kitajskimi osobennostyami, chtoby sozdat' nauchnuyu sredu mirovogo urovnya. Interv'yu s direktorom Centra nauchno-tehnicheskogo razvitiya Ministerstva obrazovaniya Li Chzhiminom. *Journal of World Education*. 2017; № 21 (429): 7-13.
10. Syan H. Perspektivy professional'nogo obrazovaniya. Kitaj. 2021; № 11 (191). Available at: http://www.kitaichina.com/rshehui/202111/t20211129_800264488.html
11. Chen' Ya. Kuznicy specialistov prikladnyh napravlenij. *Kitaj*. 2022; № 1 (193). Available at: http://www.kitaichina.com/rshehui/202201/t20220117_800273184.html
12. Li Sh. Bez magistratury dal'she nikuda? *Kitaj*. 2020; № 1: 62-63.
13. Kuznecova V.V., Mashkina O.A. Rol' obrazovaniya v realizacii koncepcii «Odin poyas, odin put'». Politika Kitaya. *Obozrevatel'*. 2021; № 6 (337): 86-98.
14. *International Education Strategy: 2022 update*. Available at: https://www.gov.uk/government/publications/international-education-strategy-2022-update
15. Barcica I.N. *Rossiya i Franciya v mirovom obrazovatel'nom prostranstve*: analiticheskij doklad. Moskva: Izdatel'skij dom «Delo» RANHiGS, 2017.
16. *Vielfalt der Einheit: Wo Deutschland nach 30 Jahren zusammengewachsen ist. Studie des Berliner Instituts für Bevölkerung und Entwicklung*. September 2020. Available at: https://www.berlin-institut.org/fileadmin/Redaktion/Publikationen/156_VielfaltderEinheit/BI_Einheitstudie2020_online_01.pdf
17. Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie – Weiterentwicklung 2021. *Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz*. 2021. Available at: https://www.bundesregierung.de/resource/blob/998006/1873516/3d3b15cd92d0261e7a0bcdc8f43b7839/2021-03-10-dns-2021-finale-lang-fassung-nicht-barrierefrei-data.pdf?download=1
18. Belov V.B. i dr. *Germaniya 2020*: monografiya. Moskva: Institut Evropy RAN, 2021. Available at: http://dx.doi.org/10.15211/report12021_379 ISBN 978-5-98163-169-6

19. Toropov D.A. *Professional'noe obrazovanie – faktor `ekonomicheskogo razvitiya FRG*: uchebnoe posobie. Kazan': ISPO RAO, 2003.
20. Kutscha G. Lernorte oder die Umwelt, mit der wir lernen. Zur Kritik der Lernortforschung in der Berufspädagogik und Rekonzeptualisierung aus ökologi-5 scher Sicht. Kath, F.-M. Spöttl, G. Zebisch, H.-J. (Hrsg.) *Problematik der Lernorte*. Alsbach, 1985: 53-64.
21. Lisenkova E.V. *Transformaciya sistem vysshego obrazovaniya Germanii i Rossii v kontekste Bolonskogo processa*: monografiya. Knyaginino: NGI`EI, 2010.
22. Sokolov S.V. *Formirovanie edinogo `elektronnogo prostranstva znanij Germaniya v oblasti `elektronnyh dokumentov vysshej shkoly. Vzaimovliyanie informacionno-bibliotechnoj sredy i obschestvennyh nauk*. Moskva: INION, 2019.
23. Kuharenko S.V. *Obrazovanie v KNR i KNDR: perspektivy dlya Rossii*: kollektivnaya monografiya. Sistema obrazovaniya v KNDR. Blagoveschensk: Izdatel'stvo BGPU, 2023.
24. Pak Hi Su. *Politika gosudarstv Korejskogo poluostrova v oblasti obrazovaniya (sravnitel'nyj analiz)*. Dissertaciya … kandidata politicheskih nauk. Vladivostok, 2005.
25. *Ob utverzhdenii Tipovyh pravil priema na obuchenie v organizacii obrazovaniya, realizuyuschie obrazovatel'nye programmy vysshego i poslevuzovskogo obrazovaniya*. Prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazahstan ot 31.10. 2018 g. № 600 s dopolneniem punkta 8 i 9 ot 3.05.2024 g. Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017650
26. *O Pravilah priema lic dlya polucheniya vysshego i srednego special'nogo obrazovaniya*. Ukaz prezidenta Respubliki Belarus' № 23 ot 27.01.2022 g. Available at: https://president.gov.by/ru/documents/ukaz-no-23-ot-27-yanvarya-2022-g
27. Subanov T.T., Nurunbetov B.A. Sovremennoe sostoyanie vuzovskogo obrazovaniya v Kyrgystane. *Kyrgyzstan*. 2021: 76-84. Available at: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/43086/1/978-5-6048526-8-2_2023_014.pdf?ysclid=m2lvj3zk55335757604
28. *Postanovlenie Pravitel'stva Kyrgyzskoj Respubliki* ot 4 maya 2021 goda № 200. Available athttp://cbd.minjust.gov.kg/158227/edition/1070465/ru

Статья поступила в редакцию 18.11.25

УДК 159.9 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-293-295

Asilyan L.V., *postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: liliyaasilyan95@bk.ru*

ESSENTIAL BASIS AND FEATURES OF THE FORMATION OF THE LEGAL CULTURE OF CADETS OF THE MARITIME UNIVERSITY. The article examines the essential foundations of developing a legal culture among cadets at a maritime university. It analyzes the characteristics of the educational environment at the maritime university that contribute to the development of legal awareness and legal behavior among future seafarers. Particular attention is paid to the legal regulation of maritime activities and its impact on the development of cadets' legal culture. The objective of this research is to identify the essential foundations and characteristics of the process of developing a legal culture among cadets at the maritime university and to develop theoretical and practical recommendations for improving educational activities in this area. The methods and forms of legal education used at the maritime university are examined, as well as their effectiveness in developing law-abiding citizens and professionals. In conclusion, the author provides recommendations for improving the system of developing a legal culture among cadets at maritime universities, taking into account the current challenges and threats associated with the development of maritime activities and international maritime law.

Key words: **legal education, legal culture, cadets, maritime university, educational environment, professional ethics**

Л.В. Асилян*, соискатель, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: liliyaasilyan95@bk.ru*

СУЩНОСТНЫЕ ОСНОВЫ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В данной статье рассматриваются сущностные основы формирования правовой культуры курсантов морского университета. Анализируются особенности образовательной среды морского вуза, которые способствуют развитию правосознания и правового поведения будущих моряков. Особое внимание уделяется нормативно-правовому регулированию морской деятельности и его влиянию на формирование правовой культуры курсантов. Целью данной научной статьи является выявление сущностных основ и особенностей процесса формирования правовой культуры курсантов морского университета, разработка теоретических и практических рекомендаций по совершенствованию образовательной деятельности в данной сфере. Исследуются методы и формы правового воспитания, которые применяются в морском университете, а также их эффективность в формировании законопослушного гражданина и профессионала. В заключение автором даются рекомендации по совершенствованию системы формирования правовой культуры курсантов морских университетов с учетом современных вызовов и угроз, которые связаны с развитием морской деятельности и международного морского права.

Ключевые слова: **правовое воспитание, правовая культура, курсанты, морской университет, образовательная среда, профессиональная этика**

Актуальность исследования правовой культуры курсантов морского университета обусловлена рядом факторов, среди которых – возрастающая роль международного морского права и необходимость эффективного применения национального законодательства в условиях глобализации. Подготовка высококвалифицированных специалистов, которые обладают необходимыми знаниями и навыками для эффективного разрешения правовых вопросов, а также для гарантии законности и поддержания правопорядка в морском пространстве, играет фундаментальную роль в укреплении национальной безопасности и повышении конкурентоспособности государства в морской отрасли. Если у курсантов будет хорошо развита правовая культура, то это будет выступать барьером для правонарушений, коррупции и злоупотреблений, с которыми они могут столкнуться в процессе своей профессиональной деятельности.

Цель научной статьи – выявление сущностных основ и особенностей процесса формирования правовой культуры курсантов морского университета, разработка теоретических и практических рекомендаций по совершенствованию образовательной деятельности в данной сфере.

Для реализации этой цели выделяются следующие задачи:

– проанализировать теоретические подходы к определению понятия правовой культуры и выделить ее специфические черты применительно к морскому образованию;

– рассмотреть нормативно-правовую базу, которая регулирует образование и профессиональную деятельность морских специалистов;

– исследовать существующие модели и методы формирования правовой культуры в морских вузах;

– разработать рекомендации по оптимизации учебно-воспитательного процесса с целью повышения эффективности формирования правовой культуры курсантов.

Научная новизна заключается в комплексном исследовании процесса формирования правовой культуры курсантов [1] морского университета с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности. В научной статье авторами предлагается авторская интерпретация понятия правовой культуры морского специалиста, учитывающая требования международного морского права и особенности применения национального законодательства в морской отрасли. Проведен анализ факторов, которые определили развитие правовой культуры курсантов морских вузов и выявлены основные проблемы в данной сфере.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении и углублении знаний о сущности и особенностях формирования правовой культуры [2] в образовательной среде морского университета. Его выводы могут послужить основой для создания/формирования теоретических моделей формирования правовой культуры, анализа и прогнозирования эффективности образовательных программ, а также для дальнейших научных исследований в области правовой педагогики и юриспруденции.

Данная научная статья имеет практическую значимость и заключается в разработке конкретных рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса в морских университетах с целью повышения уровня правовой культуры курсантов. Разработанные методические рекомендации и учебные материалы могут быть успешно внедрены в различные учебные программы/курсы по правоведению, морскому праву и других дисциплин, которые направлены на формирование правовой грамотности и компетентности будущих морских специалистов. Разработки, полученные в ходе исследования, также могут быть полезны для органов управления образованием, которые ответственны за разработку образовательных стандартов и программ для морских вузов.

Методологическую основу исследования составили такие методы, как анализ, синтез индукция, аналогия и специальные методы юридических наук (например, формально-юридический, сравнительно-правовой, анкетирование и т. д.).

Сущностные основы правовой культуры курсантов морского университета

Понимание сущности правовой культуры является важным условием для эффективного формирования таковой у курсантов морского университета. В широком смысле под правовой культурой понимается система ценностей, установок, убеждений и моделей поведений, которая регулирует отношения между индивидами, обществом и государством в правовой сфере. В контексте курсан-

тов морского университета, правовая культура – это специфическая форма проявления общей правовой культуры, которая обусловлена особенностями их будущей профессии. Также она тесно связана с международным морским правом, национальным законодательством в области морского транспорта и эксплуатации судов, а также этическим и моральным принципам/нормам, которые присущи морской профессии и всему морскому сообществу.

Формирование правовой культуры у курсантов морского университета основывается на следующих элементах:

1. Правовые знания – глубокой понимание правовых основ и осознание их важности. Курсантам необходимо владеть знаниями в области международного морского права (например, Конвенции ООН по морскому праву, Конвенции ИМО), национального законодательства и т.п.).

2. Правовое сознание – осознание ценности права как регулятора общественных отношений, понимание соблюдения правовых норм и готовность следовать им.

3. Правовое мышление – умение разбираться в правовых вопросах, предвидеть возможные правовые проблемы, принимать взвешенные решения в рамках закона и защищать свою точку зрения.

Обучение курсантов должно включать освоение техник толкования правовых документов, выявление недостатков в действующих нормативных актах и разработку предложений по их устранению. Большое значение имеет формирование умений вести переговоры, разрешать споры с помощью правовых инструментов и защищать законные права и интересы.

4. Правовое поведение – сознательное и добровольное соблюдение правовых норм, активное участие в распространении правовых знаний и формировании правовой культуры, противодействии правонарушениям.

5. Правовые ценности – признание приоритета прав и свобод человека, уважение к закону, а также к судебной системе.

Важнейшим фактором является формирование в стенах вуза правовой среды, где закон высоко ценится, правовые правила неукоснительно соблюдаются всеми, кто принимает участие в образовательном процессе, а также где защищены права и законные интересы как курсантов, так и преподавательского состава. Для этого необходимо разработать и придерживаться внутренних правил и норм, регулирующих работу университета, обеспечить прозрачность и открытость принятия решений, а также установить действенные механизмы защиты прав и законных позиций всех участников университетской жизни.

Таким образом, правовая культура курсанта морского университета – это непрерывный процесс, который требует постоянного развития и совершенствования.

Особенности формирования правовой культуры курсантов морского университета

Формирование правовой культуры курсантов морского университета имеет ряд особенностей, которые обусловлены:

– спецификой морской профессии: работа на судах сопряжена с повышенной опасностью, так как от действий моряков зависит жизнь людей и сохранность груза. Соответственно, необходимо строго соблюдать дисциплину и подчинятся приказам капитана. Это требует от курсантов не только знаний правовых норм, но и умения применять их в экстремальных ситуациях;

– интернациональным характером морской деятельности: суда ходят под разными флагами, заходя в порты различных стран, экипажи судов состоят из моряков разных национальностей. Соответственно это требует от курсантов знания международного морского права, а также умения адаптироваться к разным правовым системам и культурам;

– изолированностью от социальной среды: работа в море связана с длительным пребыванием в замкнутом пространстве, вдали от родных и близких. Такой режим может стать причиной различных психологических проблем, таких как стресс, депрессию, что в последствие может негативно сказать на дисциплине и поведении курсантов;

– практической направленностью обучения: морские университеты уделяют огромное внимание подготовке специалистов, которые готовы приступить к выполнению своих профессиональных обязанностей;

– необходимостью постоянного повышения квалификации: так как законодательство постоянно меняется, в том числе и морское право, то требуется, чтобы специалисты постоянно проходили повышение квалификации и совершенствовали свои правовые знания. Формирование правовой культуры у курсантов морского университета требует комплексного, систематического подхода с акцентом на практическую составляющую.

Учитывая эти особенности, можно говорить о том, что процесс формирования правовой культуры курсантов морского университета должен быть комплексным, систематическим и практико-ориентированным.

Методы и формы формирования правовой культуры курсантов морского университета

Эффективное формирование правовой культуры курсантов морского университета предполагает использование разнообразных методов и форм, которые сочетают в себе теоретическое обучение с практической деятельностью.

Как правило, для формирования правовой культуры используются такие методы, как традиционные (образовательные) и нетрадиционные (внеаудиторные).

К традиционным методам относятся лекции, семинары и практические занятия, где курсанты изучают нормативно-правовые акты и их применение, а также формируют правосознание. Формирование правовой компетентности невозможно без надлежащей информационной базы, которая обеспечивается учебными пособиями, правовыми актами и другими источниками. Нетрадиционные методы ориентированы на практическое применение полученных знаний и развитие правового мышления. К ним относятся деловые игры, симуляция судебных разбирательств, юридические консультации, участие в правозащитных организациях и др. Данные методы дают возможность студентам погрузиться в реальные правовые ситуации, научиться анализировать их, принимать обоснованные решения и отстаивать свои права. Сочетание традиционных и нетрадиционных методов обеспечивает наиболее эффективное формирование правовой культуры личности.

Эффективная система формирования правовой культуры предусматривает комплексный подход, который включает в себя образовательную, воспитательную и практическую составляющие.

Образовательный процесс включает в себя освоение ключевых отраслей права – морского, административного, уголовного, гражданского и международного. Акцент делается на изучении правовых актов, определяющих деятельность моряков, их права и обязанности в рамках морской деятельности, а также предусматривающих ответственность за совершение правонарушений.

Также необходимо проводить лекции и семинары с участие практикующих юристов, государственных служащих и представителей международных организаций, специализирующих на морском праве и имеющие опыт в данной отрасли. Такая практика дает возможность курсантам ознакомиться с актуальными правовыми вопросами и методами их разрешения в реальной практике.

Воспитательная составляющая направлена на формирование у курсантов правового сознания, чувства справедливости и ответственности за свои действия. Для ее осуществления используются семинары, посвященные конкретным темам, дискуссии, тренинги, ролевые игры, а также возможность для курсантов принимать участие в работе студенческих юридических консультаций и объединений правовой направленности. Формирование высокого уровня правовой культуры среди курсантов морских вузов невозможно без устойчивого и осознанного поведения преподавателей и административного состава, демонстрирующих образцы правового мышления и строгое следование профессионально-этическим стандартам.

Переход от теории к практике осуществляется через внедрение в образовательный процесс прикладных элементов. Особую значимость приобретает участие обучающихся в разборе учебных правовых кейсов, имитированных судебных разбирательствах, а также в решении задач, направленных на освоение норм морского законодательства. Подобные виды деятельности способствуют закреплению полученных знаний в контексте реальных правовых ситуаций.

Организация стажировок на базе профильных юридических структур, включая судоходные организации, государственные инстанции и юридические компании, обеспечивает необходимую практико-ориентированную подготовку. Такой опыт формирует у курсантов профессиональные компетенции, соответствующие специфике морского права, и позволяет погрузиться в профессиональную среду.

Значительный вклад в развитие правосознания вносит участие курсантов в активности, выходящей за рамки учебной программы. Работа в юридических сообществах, проведение правовых дебатов, научно-практических конференций и тематических круглых столов способствуют расширению правового кругозора и развитию критического мышления. Особое значение имеют волонтерские инициативы и благотворительные проекты, в рамках которых будущие специалисты предоставляют правовую поддержку социально уязвимым группам. Такие практики не только укрепляют чувство социальной ответственности, но и закладывают фундамент уважения к праву и принципам справедливости.

Системное развитие правовой культуры курсантов оказывает прямое влияние на повышение правовой устойчивости в сфере мореплавания, соблюдение экологических стандартов и реализацию норм международного морского законодательства.

Высокий уровень правовой культуры обеспечит будущим специалистам морской отрасли эффективно исполнять свои профессиональные обязанности, предотвращать правонарушения и принимать решения в сложных морских условиях, требующих строгого соблюдения законов и уважения прав человека.

Формирование правовой культуры у курсантов морского университета имеет фундаментальное значение и тесно связано с процессом их профессиональной и личностной эволюции. В этом случае правовая культура выходит за рамки поверхностного знания правовых актов и норм. Она предполагает проникновение правовых ценностей в сознание курсантов, способность эффективно использовать правовые знания в практической деятельности, осознание последствий своих поступков и приверженность соблюдению правопорядка. Создание подобной культуры – задача непростая и многоуровневая, нуждающаяся в комплексном подходе и учете особенностей работы в морской среде.

Основными требованиями к формированию правой культуры у курсантов морского вуза являются [2]:

– правильная организация учебно-воспитательной, познавательной и научно-поисковой деятельности курсантов, исключающей простую передачу готовых знаний;

– поиск и определение новых методов и технологий обучения и воспитания, содействующих вырабатыванию самостоятельности, инициативности, творческих способностей, критического мышления у курсантов и нацеливающих каждого на конкретный эффективный результат;

– акцентирование внимания курсантов на способности применить знания на практике, на умении самостоятельно конструктивно и логически последовательно решать возникающие проблемы и вытекающие задачи разнообразной сложности на основе приобретенных правовых знаний;

– развитие навыков и умений применения точной, правдивой правовой информации, что исключает применение неверной, устаревшей, утратившей свою актуальность информацию (отмененные законы или нормативные положения);

– включение правовой компетентности в систему профессионально значимых качеств будущего морского специалиста;

– обеспечение мотивационно-ценностного отношения курсантов к правовой культуре как важнейшему и непременному элементу их профессионализма.

Следует отметить, что формирование правовой культуры у курсантов морского университета складывается [3] под влиянием целого ряда фактов. В первую очередь это определяется спецификой их будущей профессии, которая тесно связана с международным правом, коллизионными нормами, безопасностью мореплавания и ответственностью за жизнь и здоровье членов экипажа. Во-вторых, это особые условия обучения, которые предполагают длительное нахождение в изолированных группах, ограничение контактов с обществом и быстрое приспособление к меняющимся условиям. В-третьих, на процесс обучения влияют психологические черты, присущие возрасту курсантов. В этот период наблюдается повышенная готовность к усвоению новых знаний, стремление к независимости и активное отношение к жизни.

Формирование правовой культуры у курсантов морского университета сталкивается с рядом трудностей. Одна из главных – низкий уровень мотивации к освоению правовых дисциплин. Кроме того, воспитательная работа часто носит формальный характер, а практические занятия и тренинги, имитирующие реальные случаи, недостаточно востребованы. Немаловажную роль играет и квалификация преподавателей, не всегда обладающих достаточными знаниями в области правовой педагогики и психологии. Учебные программы страдают недостатком практической направленности, а часы, отведенные на изучение права, слишком ограничены. К тому же не хватает преподавателей, имеющих реальный опыт работы в морском секторе. Важную роль также играют корпоративная культура и неформальные правила, укоренившиеся в морской среде, которые порой противоречат правовым нормам и порядку. Негативную роль могут сыграть и правовой нигилизм, свойственный обществу, и факты несоблюдения закона, имеющие место непосредственно в образовательном учреждении.

Решение обозначенных проблем требует комплексного подхода к совершенствованию образовательного процесса. Необходимо внедрить инновационные методики обучения, которые акцентируют внимание на практическом применении правовых знаний и развитии навыков принятия юридически обоснованных решений. Важно расширить сферу внеучебной деятельности, создавая для курсантов различные правовые клубы, дебаты, конкурсы и другие мероприятия, которые способствуют повышению правовой грамотности и активной гражданской позиции. Для повышения уровня квалификации профессорско-преподавательского состава следует организовывать семинары, тренинги и стажировки, которые будут фокусироваться на правовых аспектах и инновациях. Эффективным подходом к решению данных проблем/задач являются интерактивные методы, например, деловые игры, анализ практических кейсов, связанных с морским судоходством и др. Такой подход способствует не только усвоению теоретических основ, но и развитию практических навыков у курсантов. Также очень эффективно будет организовывать встречи с представителями морских судоходных компаний и другими специалистами администрации морских портов, которые имеют огромный опыт в разрешении правовых споров и конфликтов в морской сфере.

В перспективе следует развивать международное сотрудничество в области формирования правовой культуры курсантов. Необходимо расширять сотрудничество с зарубежными учебными заведениями, реализовывать совместные образовательные программы и программы стажировок, а также активно учувствовать в международных/национальных конференциях, которые посвящены проблемам в сфере морского права. Повышение качества профессиональной подготовки напрямую связано с формированием у курсантов устойчивого правового мировоззрения. Для достижения этой цели требуется создание комплексного механизма оценки уровня правовой культуры. Такая система должна охватывать мониторинг правовых знаний, сформированных убеждений, а также степени интеграции правовых норм в повседневное поведение и профессиональную деятельность обучающихся [4].

Одновременно с этим необходимо проведение прикладных и теоретических научных исследований, направленных на выявление ключевых факторов, влияющих на развитие правовой культуры в условиях морского вуза [5]. Полученные эмпирические данные станут основой для выработки действенных стратегий, способствующих эффективному правовому воспитанию.

Развитие правосознания курсантов должно рассматриваться не только как элемент учебного процесса, но и как важнейшая составляющая их воспитания. Речь идет о формировании специалистов, которые не просто владеют правовыми знаниями, но и способны в условиях практической деятельности действовать строго в рамках законодательства, руководствуясь профессиональной этикой и внутренними моральными установками.

Применение предложенных методов разрешения проблем обеспечит формирование у курсантов устойчивой правовой культуры, которая необходима для успешной профессиональной деятельности и активного участия в общественной жизни.

Библиографический список

1. Оборочан Т.П. *Формирование правовой культуры курсантов неюридических специальностей в морском вузе*. Автореферат диссертации .... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2022.
2. Оборочан Т.П., Томилин А.Н. Методологические основания формирования правовой культуры у курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 174–177.
3. Асилян Л.В., Некрасова И.Е. Проблемы и барьеры в формировании правовой культуры у курсантов морских образовательных организаций. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2024; № 3(48): 71–74.
4. Асилян Л.В., Некрасова И.Е. Программно-диагностический подход формирования правовой культуры у курсантов морского вуза. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2025; № 2(51): 88–91.
5. Кемалова Л.И. Технологии формирования правовой культуры у курсантов морских ВУЗов. *Современные тенденции практической подготовки в морском образовании:* материалы I Национальной научно-практической конференции. Керчь: ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», 2020: 258–264.
6. Семенов В.Е. Проблемы совершенствования воспитания правовой культуры. *Общество и право*. 2012; № 4 (41): 49–51.
7. *Современное образование: проблемы, решения, тенденции развития:* сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022.
8. Томилин А.Н., Оборочан Т.П. Методы обучения, применяемые в профессиональной подготовке курсантов морского вуза. *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2023; № 3 (44): 142–148.
9. Шаталова Н.П. Проблемы развития навыков самообучения студентов на основе конструктивного подхода. *Международный журнал экспериментального образования*. 2015; № 12-2: 209–210.
10. Шанько В.В. *Педагогическая технология формирования профессионально-правовой культуры у будущих сотрудников МВД России*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Невинномысск, 2013.

References

1. Oborochan T.P. *Formirovanie pravovoj kul'tury kursantov neyuridicheskih special'nostej v morskom vuze*. Avtoreferat dissertacii .... kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2022.
2. Oborochan T.P., Tomilin A.N. Metodologicheskie osnovaniya formirovaniya pravovoj kul'tury u kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 174-177.
3. Asilyan L.V., Nekrasova I.E. Problemy i bar'ery v formirovanii pravovoj kul'tury u kursantov morskih obrazovatel'nyh organizacij. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2024; № 3(48): 71-74.
4. Asilyan L.V., Nekrasova I.E. Programmno-diagnosticheskij podhod formirovaniya pravovoj kul'tury u kursantov morskogo vuza. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2025; № 2(51): 88-91.
5. Kemalova L.I. Tehnologii formirovaniya pravovoj kul'tury u kursantov morskih VUZov. *Sovremennye tendencii prakticheskoj podgotovki v morskom obrazovanii:* materialy I Nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kerch': FGBOU VO «Kerchenskij gosudarstvennyj morskoj tehnologicheskij universitet», 2020: 258-264.
6. Semenov V.E. Problemy sovershenstvovaniya vospitaniya pravovoj kul'tury. *Obschestvo i pravo*. 2012; № 4 (41): 49-51.
7. *Sovremennoe obrazovanie: problemy, resheniya, tendencii razvitiya:* sbornik statej IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Petrozavodsk: Mezhdunarodnyj centr nauchnogo partnerstva «Novaya Nauka» (IP Ivanovskaya I.I.), 2022.
8. Tomilin A.N., Oborochan T.P. Metody obucheniya, primenyaemye v professional'noj podgotovke kursantov morskogo vuza. *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova*. 2023; № 3 (44): 142-148.
9. Shatalova N.P. Problemy razvitiya navykov samoobucheniya studentov na osnove konstruktivnogo podhoda. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2015; № 12-2: 209-210.
10. Shan'ko V.V. *Pedagogicheskaya tehnologiya formirovaniya professional'no-pravovoj kul'tury u buduschih sotrudnikov MVD Rossii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Nevinnomyssk, 2013.

Статья поступила в редакцию 19.11.25

УДК 378: 37.017.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-296-297

Vinokurova O.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: olgvin@mail.ru*

INTEGRATION OF THE REGIONAL COMPONENT OF ETHNOCULTURAL FOCUS OF PHYSICAL EDUCATION INTO THE HIGHER EDUCATION SYSTEM: HISTORICAL EXPERIENCE. The article examines a problem of introducing an ethnocultural component into physical education at the higher education level, addressing theoretical and methodological issues. It establishes that this approach is the subject of scientific research, but the conceptual pedagogical foundations and technological mechanisms have not been sufficiently studied, structured, and substantiated. Information and methodological training for future professional activity as a teacher at the regional level is necessary, ensuring a practice-oriented focus on the content of higher physical education. In the intellectual and cognitive activities of future teachers, particular emphasis is placed on expanding their knowledge and value system toward science and those involved in it, their own independent work, self-education, and the scientific organization of work.

Key words: **higher education, higher physical education, ethno-cultural education, regional component, integrated approach, social and pedagogical practice**

О.Е. Винокурова*, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: olgvin@mail.ru*

ИНТЕГРАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ

В статье исследуется проблема внедрения этнокультурного компонента в физкультурное образование на уровне высших учебных заведений, затронуты теоретические и методологические вопросы. Установлено, что данный подход является предметом научных исследований, однако концептуальные педагогические основы и технологические механизмы не в достаточной степени изучены, структурированы и обоснованы. Необходима информационно-методическая подготовка к будущей профессиональной деятельности педагога на региональном уровне, обеспечивающая практико-ориентированную направленность содержания высшего физкультурного образования. В интеллектуально-познавательной деятельности будущих педагогов особое значение уделяется расширению познания и ценностного отношения к науке и людям, занимающимися ею, к самостоятельной работе, самообразованию и научной организации труда.

Ключевые слова: **высшее образование, высшее физкультурное образование, этнокультурное образование, региональный компонент, интегрированный подход, социально-педагогическая практика**

Актуальность исследования определяется рядом социокультурных факторов. Развитие личности и профессиональная подготовка будущего преподавателя вуза неразрывно связаны с аспектами социального и культурного взаимодействия. Именно через взаимодействие с образовательной средой индивид усваивает культурные ценности, нормы и традиции общества. Образовательная среда не просто передаёт знания – она создаёт условия для того, чтобы студенты могли на практике осваивать навыки социализации, участвовать в общественной жизни и находить решения социально значимых задач.

По мнению А.В. Идиатуллина, система образования формирует особое социокультурное пространство. В его рамках происходит становление личностных ценностей и смыслов, а также их последующая реализация в жизни. Для полноценного развития студенту необходимо не только усвоить совокупность социокультурных знаний и умений, которые отражают особенности окружающей его культурной среды, но и научиться анализировать эту среду, выявлять её потенциальные направления развития и трансформации [1, с. 44].

Социокультурная среда, в которой воспитывается будущий преподаватель, существенно влияет на его профессиональное мировоззрение и методику преподавания. Ценности и нормы, усвоенные в процессе социализации, становятся основой педагогического стиля и подхода к образовательной деятельности. Таким образом, социокультурный контекст определяет не только личностное, но и профессиональное развитие преподавателя вуза.

Цель данной статьи – провести анализ интеграции этнокультурного физкультурного образования в систему высшего образования с учётом исторического опыта.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) изучить и произвести анализ существующих научных работ и публикаций, которые касаются темы исследования;

2) выявить, как интеграция этнокультурного физкультурного образования может повлиять на формирование профессионального стиля преподавания у будущих педагогов. Иными словами, нужно определить, какие преимущества и особенности принесёт включение этнокультурного компонента в физкультурное образование с точки зрения подготовки квалифицированных педагогических кадров.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нём определены факторы, которые способствуют повышению эффективности интеграции этнокультурного компонента в физкультурное образование на региональном уровне в рамках высшего образования.

Для решения поставленных задач был применён комплекс методов:

– теоретический анализ научной и научно-методической литературы. Этот метод позволил изучить существующие исследования и публикации по теме, выявить ключевые тенденции, достижения и пробелы в изучении вопроса интеграции этнокультурного физкультурного образования в систему высшего образования;

– обобщение накопленного опыта преподавателей. Анализ опыта работы позволил выявить эффективные подходы и методики, которые можно использовать в рамках интеграции этнокультурного компонента в физкультурное образование;

– сравнительный анализ образовательных программ. Сопоставление программ, включающих и не включающих этнокультурный компонент, поможет выявить различия в результатах обучения и определить эффективность такой интеграции.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении и дополнении научных положений, касающихся подготовки специалистов в области физкультурно-научного образования на региональном уровне. Практическая значимость исследования обусловлена возможностью философского, исторического и культурологического обоснования роли физкультурно-научного образования в процессе саморазвития личности выпускника.

Винокурова О.Е. указывает на то, что в спортивно-методической литературе акцентируется внимание на значимости изучения истории и современного состояния физической культуры и спорта для саморазвития выпускников физкультурных учебных заведений [2, с. 6]. При этом важно рассматривать развитие этих сфер не только в общем контексте, но и с учётом регионального, республиканского и общероссийского аспектов, а также анализировать перспективы на будущее.

Народная социально-педагогическая практика имеет давнюю историю и тесно связана с социальной жизнью общества. Она стала источником множества педагогических правил, методов и воспитательных традиций, которые помогали людям решать важные жизненные задачи – выживать, адаптироваться в обществе и передавать знания и опыт следующим поколениям. Важной чертой народной культуры является присутствие в ней идей, подчёркивающих гармоничное сосуществование человека и природы [3, с. 52].

Для развития этнокультурного физического воспитания необходимо:

– познакомить с народными играми и спортивными дисциплинами, которые традиционно распространены на северо-востоке России, и создать условия для того, чтобы молодёжь могла использовать их для своего физического совершенствования и развития;

– объяснить с точки зрения философии, истории и культурологии, в чём заключается ценность народных игр и национальных видов спорта для народов северо-востока России;

– провести анализ и упорядочить информацию о гуманистических и социокультурных элементах этнопедагогических традиций, которые связаны с физическим воспитанием и пропагандой здорового образа жизни.

Известные педагоги-ученые В.П. Кочнев и Н.К. Шамаев внесли значительный вклад в изучение физкультурно-научного образования с точки зрения подготовки специалистов на региональном уровне. Их учения стали основой для теоретических и методологических разработок в этой области.

Научные исследования Н.К. Шамаева д-ра пед. наук, профессора, содержат совершенно уникальный фактический материала, в основу которого положе-

ны научные разработки теоретических и практических обоснований нравственного воспитания с этнокультурной направленностью. Он изучил, как физическое воспитание влияет на нравственное развитие школьников, живущих в социокультурном пространстве народов Севера. Николай Калинович возглавлял научную школу, которая разрабатывала методики нравственного воспитания с использованием традиционных средств физического развития. Он считал, что физическое воспитание детей и подростков играет огромную роль в формировании гуманной и образованной личности, а также в укреплении здоровья [4, с. 5].

В основе своей концепции Н.К. Шамаев вложил идеи о том, что у каждого народа существует собственная система воспитания, которая влияет на становление личности и помогает решать вопросы нравственности через призму культуры. Он рассматривает подростка не просто как объект воспитания, а как активного участника педагогического процесса, который в ходе физического и морально-этического обучения формируется как личность. По мнению Н.К. Шамаева, народное физическое воспитание не является однородным и во многом определяется социальными и экологическими особенностями жизни народа [5, с. 15]. Он полагал, что лучше всего помогают укрепить физическое состояние человека такие методы, как закаливание, а также занятия национальными видами спорта, упражнениями и играми.

Профессор В.П. Кочнев установил и наглядно продемонстрировал взаимосвязь традиционного спорта и физической культуры с повседневной жизнью, традиционными практиками и обычаями народа саха. На основе многолетних наблюдений и анализа Валерием Пантелеймоновичем были систематизированы данные о традиционной спортивной культуре, играх и дисциплинах в учебнике «История физкультурного движения в Республике Саха (Якутия)» [6, с. 10]. Целью данного учебника является ознакомление студентов с основными вехами развития национальной и массовой физической культуры и спорта и достижениями спортсменов в Республике Саха (Якутия), популяризация и пропаганда здорового образа среди молодежи и подрастающего поколения.

Материал в учебнике изложен в доступной форме в хронологическом порядке, содержит практические вопросы для закрепления и контроля качества усвоения пройденного материала. Безусловно, заслуживает внимание авторское видение преемственности, а также процесса адаптации традиционной спортивной культуры в условиях внедрения основ массовой физической культуры и спорта в советский период. Исследователь одним из первых исследовал историографию физической культуры и спорта в Республике Саха (Якутия). Источниковая база исследования представлена ранее не опубликованными архивными документами (распорядительная документация, отчеты, статистические материалы и т. д.) Якутского обкома партии, органов управления физической культурой и спортом, общественных организаций советского периода и новейшего времени, хранящимися в Национальном архиве РС(Я). Вместе с тем следует подчеркнуть, что в учебнике содержатся рекомендации по адаптации и масштабированию части традиционных практик, которые могут положительно сказаться на физическом развитии молодых людей и улучшить их спортивные достижения.

В соответствии с требованиями федерального государственного стандарта по направлению «Физическая культура и спорт» Институтом физической культуры и спорта СВФУ им. М.К. Аммосова разработана и успешно внедрена образовательная программа профиля «Национальные виды спорта и народные игры». Особая роль в развитии национальных видов спорта отводится формированию у студентов знаний этнорегиональных (этнокультурных) особенностей образа жизни, в том числе в сфере спорта и физического развития. Для профессионального цикла данной программы разработаны рабочие программы дисциплин по модулям (табл. 1)

Таблица 1

Модули учебной программы

Профессионально ориентированный	История развития физкультурного движения в Якутии. Этнопедагогика физической культуры. Традиционные виды борьбы народов России. Биомеханика по избранным видам спорта. Основы гиревого спорта
Основы спортивной подготовки	Спортивная подготовка в мас-рестлинге. Якутские национальные прыжки: методика преподавания и основы спортивной тренировки. Хапсагай: история, методика, способы проведения соревнований. Основы спортивной подготовки по северному многоборью. Судейство по избранным видам спорта
Организационно-управленческий	Политология. Подвижные игры народов северо-востока России. Научно-методические основы самостоятельных занятий в тренажерном зале

В заключение можно отметить, что интеграция этнокультурного физкультурного образования в систему высшего образования является перспективным направлением, которое может способствовать подготовке квалифицированных педагогических кадров.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что изучение и внедрение этнокультурного компонента в физкультурное образование обладает значительным потенциалом для формирования профессионального стиля преподавания у будущих педагогов. Исследование существующих научных работ и публикаций, а также анализ опыта преподавателей позволили выявить ключевые тенденции и эффективные методики в этой области.

Сравнительный анализ образовательных программ, включающих и не включающих этнокультурный компонент, показал, что такая интеграция может положительно влиять на результаты обучения. В частности, в Республике Саха (Якутия) региональные спортивные традиции получили теоретико-методологическое обоснование и успешно интегрированы в систему высшего физкультурного образования.

Научная новизна исследования заключается в определении факторов, способствующих повышению эффективности интеграции этнокультурного компонента в физкультурное образование на региональном уровне. Это, в свою очередь, может способствовать формированию профессионального самоопределения у будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта.

Некоторые преимущества интеграции этнокультурного компонента:

– повышение качества подготовки педагогических кадров за счёт обогащения образовательного процесса культурными традициями региона;

– формирование у будущих педагогов глубокого понимания значимости этнопедагогической подготовки в рамках региональной системы высшего профессионального образования;

– развитие личностно-профессиональных качеств педагога через учёт принципов непрерывности образования, личностно-деятельностного и акмеологического подходов.

Таким образом, внедрение этнокультурного компонента в физкультурное образование может быть полезно не только в Республике Саха (Якутия), но и в других регионах России. Перспективы дальнейших исследований связаны с более глубоким изучением влияния этнокультурного компонента на качество подготовки педагогических кадров и разработкой новых методик интеграции этнокультурного образования в систему высшего образования.

Библиографический список

1. Идиатуллин А.В. Современные социокультурные факторы развития системы высшего образования. *Современные научные исследования и инновации*. 2013; № 2: 42–50.
2. Винокурова О.Е., Северьянова М.И., Новгородова А.И., Лыткина С.Т. Региональные особенности непрерывной этнокультурной подготовки будущих кадров в области физической культуры и спорта. *Теория и практика физической культуры*. 2015; № 10: 5–6.
3. Сыроватская А.Ф., Гуляев С.П. Анализ физкультурно-спортивной деятельности в Республике Саха (Якутия) на муниципальном уровне. *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка.* 2019; № 2: 52.
4. Шамаев Н.К. *Нравственное развитие школьников в процессе традиционного физического воспитания.* Москва: Academia, 2000.
5. Шамаев Н.К. *Особенности методики физического воспитания в условиях Севера*. Якутск: Издательство ЯГУ, 1996.
6. Кочнев В.П. *История физкультурного движения в Республике Саха (Якутия):* учебник. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015.

References

1. Idiatullin A.V. Sovremennye sociokul'turnye faktory razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2013; № 2: 42-50.
2. Vinokurova O.E., Sever'yanova M.I., Novgorodova A.I., Lytkina S.T. Regional'nye osobennosti nepreryvnoj `etnokul'turnoj podgotovki buduschih kadrov v oblasti fizicheskoj kul'tury i sporta. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2015; № 10: 5-6.
3. Syrovatskaya A.F., Gulyaev S.P. Analiz fizkul'turno-sportivnoj deyatel'nosti v Respublike Saha (Yakutiya) na municipal'nom urovne. *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka.* 2019; № 2: 52.
4. Shamaev N.K. *Nravstvennoe razvitie shkol'nikov v processe tradicionnogo fizicheskogo vospitaniya*. Moskva: Academia, 2000.
5. Shamaev N.K. *Osobennosti metodiki fizicheskogo vospitaniya v usloviyah Severa*. Yakutsk: Izdatel'stvo YaGU, 1996.
6. Kochnev V.P. *Istoriya fizkul'turnogo dvizheniya v Respublike Saha (Yakutiya):* uchebnik. Yakutsk: Izdatel'skij dom SVFU, 2015.

Статья поступила в редакцию 18.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-298-300

***Kunitsyna S.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, researcher, Scientific Research Department (Military Humanitarian Researches) of the Scientific Research Center (Military Applied Researches), Military University named after Prince Alexander Nevsky of Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: svetlana28061979@mail.ru*
***Baburova N.B.,** Cand. of Sciences (Political Studies), research fellow, Research Department (Military-Humanitarian Research) of the Research Center (Military-Applied Research), Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: baburova.nadezhda@gmail.com*

CULTIVATING MILITARY DUTY IN CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES: NATIONAL EDUCATIONAL PRACTICES. The article is devoted to a systemic analysis of domestic educational practices for developing military duty in cadets of military universities. The study reveals the evolution of the concept of "military duty" from an external norm to a complex, integrative personal quality. Based on an analysis of modern pedagogical models, a classification of research is proposed into three areas: conceptual foundations, implementation methods, and target competencies. Particular attention is paid to adapting the content of military duty to the value orientations of modern youth. The need for a shift from cultivating personal duty to developing cadets' professional competencies as mentors of subordinates is demonstrated. The results of the study will allow for the modernization of the cadet training system at higher military educational institutions through the introduction of adaptive educational technologies.

Key words: **military duty, cadets, educational practices, value orientations, pedagogical models, professional competence**

***С.М. Куницына**, канд. пед. наук, доц., науч. сотр. научно-исследовательского отдела (военно-гуманитарных исследований) научно-исследовательского центра (военно-прикладных исследований), Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: svetlana28061979@mail.ru*
***Н.Б. Бабурова**, канд. полит. наук, науч. сотр. научно-исследовательского отдела (военно-гуманитарных исследований) научно-исследовательского центра (военно-прикладных исследований), Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: baburova.nadezhda@gmail.com*

ВОСПИТАНИЕ ВОИНСКОГО ДОЛГА КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ

Статья посвящена системному анализу отечественных воспитательных практик формирования воинского долга у курсантов военных вузов. Исследование выявляет эволюцию понятия «воинский долг» от внешней нормы к комплексному интегративному качеству личности. На основе анализа современных педагогических моделей предложена классификация исследований по трём направлениям: концептуальные основы, методы реализации и целевые компетенции. Особое внимание уделено адаптации содержания воинского долга к ценностным ориентациям современной молодежи. Доказана необходимость перехода от воспитания личного долга к формированию профессиональной компетенции курсанта как воспитателя подчиненных. Результаты исследования позволят модернизировать систему подготовки курсантов высших военных учебных заведений через внедрение адаптивных воспитательных технологий.

Ключевые слова: **воинский долг, курсанты, воспитательные практики, ценностные ориентации, педагогические модели, профессиональная компетенция**

Современная ценностная парадигма российского общества характеризуется сложной динамикой, где усиление традиционных ценностей и патриотических настроений (готовность сражаться за Родину выросла до 72%, доверие к вооруженным силам составляет 71%) сочетается с ростом индивидуализма и ориентацией на самореализацию в гибких форматах занятости [1]. Этот ценностный дуализм создает принципиально новые вызовы для системы воспитания воинского долга, требуя синтеза традиционных подходов и современных педагогических технологий, ориентированных на формирование у будущих офицеров компетенции воспитателя.

Таким образом, возникает системное противоречие: существующие модели воспитания воинского долга часто апеллируют к классическим коллективистским императивам, в то время как ценностный портрет современного призывника и курсанта характеризуется гибридностью. С одной стороны, он испытывает запрос на стабильность, безопасность и патриотизм, а с другой – демонстрирует высокую ориентацию на личную автономию, самореализацию и значимость свободного времени [1; 2]. Это означает, что для эффективного внедрения идеи воинского долга необходима не только модернизация педагогических технологий («форм подачи»), но и содержательная реконтекстуализация самого понятия, которая найдет отклик в системе мотивации современного молодого человека. Сказанное выше определяет актуальность представленного исследования.

Объект исследования – отечественные воспитательные практики, направленные на воспитание воинского долга курсантов военных вузов.

Цель статьи: провести системный анализ и синтез отечественных воспитательных практик и педагогических моделей формирования воинского долга у курсантов в контексте трансформации ценностных ориентаций современного поколения.

Цель позволила сформулировать ряд задач, необходимых для решения:

1. Проанализировать отечественную научную литературу в области существующих воспитательных практик, направленных на формирование воинского долга у курсантов военных вузов.
2. Выявить оптимальные модели формирования воинского долга у курсантов военных вузов с целью внедрения в образовательную практику.

Научная новизна заключается в систематизации отечественных воспитательных практик по трем фундаментальным направлениям (концептуальные основы, методы реализации, целевая компетенция) и выявлении магистрального тренда – смены целеполагания от формирования личного долга у курсанта к развитию у него профессиональной компетенции воспитателя.

Практическая значимость: результаты исследования позволяют модернизировать систему подготовки курсантов через внедрение адаптивных воспитательных технологий, разработку диагностического инструментария и создание целостных педагогических экосистем, направленных на формирование компетенции будущего офицера-воспитателя.

Теоретическая значимость: работа вносит вклад в теорию военной педагогики через операционализацию понятия «воинский долг» как комплексного интегративного качества и классификацию современных воспитательных практик.

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, сравнительно-исторический метод, концептуальный анализ, систематизация и классификация.

Аналитический обзор современных подходов

Систематизация современных исследований позволяет выделить три взаимосвязанных блока развития теории и практики воспитания воинского долга.

БЛОК 1. Эволюция понятия «воинский долг» от нормы к интегративному качеству

Современная военная педагогика совершила концептуальный сдвиг в понимании воинского долга от его трактовки как совокупности внешних предписаний к признанию сложного, многокомпонентного интегративного качества личности, формирование которого требует целостного воздействия на сознание, ценностную сферу и волю будущего офицера.

В статье Верених С.А. и Юдина И.В. [3] подчеркивается, что для будущих и действующих офицеров воинский долг – это ключевая профессиональная компетенция как руководителя – умение воспитывать это качество в других в условиях современных вызовов. Авторы позиционируют воинский долг как интегрирующую цель и результат всего процесса воинского воспитания будущих офицеров. Он выступает как высшее интегративное качество личности военного профессионала, синтезирующее патриотизм, верность присяге, профессиональную ответственность, дисциплинированность, честь, готовность к самопожертвованию.

Работы Алехина И.А. [4] предоставляют ценный научно-практический материал, в которых воинский долг представлен как комплексное интегративное качество, включающее когнитивный, ценностно-мотивационный, поведенческо-волевой и рефлексивно-оценочный компоненты. Справедливо утверждается, что долг неразрывно связан с патриотизмом, политической культурой, морально-политической и психологической готовностью, стойкостью и мужеством, нравственно-волевой устойчивостью, является их синтезом и мотивационной основой [4].

Быков А.К. [5] представляет целостную систему взглядов на проблему воспитания воинского долга, акцентируя внимание на роли личности офицера-воспитателя и его ценностно-профессионального ядра. Согласно его выводам, патриотизм, честь, ответственность – неотъемлемые и взаимосвязанные

компоненты фундамента, на котором строится воинский долг. Воспитание долга неотделимо от воспитания этой системы ценностей (ценностное ядро).

Перечисленные работы являются отражением того, что происходит усложнение структуры понятия «воинский долг». Работы Верених [3] и Алехина [4] декомпозируют долг на взаимосвязанные компоненты, что отражает понимание долга как осознанной, прочувствованной, принятой и воплощенной в действии единицы. Такой подход переводит задачу из плоскости идеологического внушения в плоскость сложной психолого-педагогической работы.

Авторы осуществляют ценностный синтез. Так, Быков [5] и Алехин [4] подчеркивают, что долг – не изолированная добродетель, а «высший синтез» патриотизма, чести и ответственности. Это означает, что его нельзя воспитывать в отрыве от формирования всей аксиологической системы личности.

Работа Сорокина [6] о «жертвенном служении» вводит духовное измерение понятия воинский долг и органично встраивается в этот контекст, предлагая экзистенциальный фундамент для ценностно-мотивационного компонента. Если долг – это жертва, а не сделка, его воспитание требует апелляции к высшим смыслам, что выходит за рамки сугубо рационального или правового обоснования.

Усложнение структуры понятия «воинский долг» позволяет осуществить его содержательную адаптацию к запросам поколения. Когнитивный компонент может быть усилен через акцент на военной службе как сфере для приобретения уникальных, конвертируемых в гражданской жизни компетенций. Ценностно-мотивационный компонент должен включать традиционную риторику служения и нарратив личной ответственности за будущее страны как пространства для реализации собственных жизненных проектов. Поведенческий компонент может подаваться как осознанный выбор и проявление воли, что резонирует с ростом значимости «решительности» и «независимости» в ценностных ориентациях молодежи [1: 7]. Современное понимание воинского долга как интегративного качества требует выхода за узкие рамки уставных требований к формированию целостной личности офицера с развитым интеллектом, зрелой системой ценностей и устойчивой волей.

БЛОК 2. Методы и модели реализации

Ответом на усложнение объекта воспитания стал переход от разрозненных методик к разработке комплексных педагогических моделей, которые интегрируют традиционные и цифровые, когнитивные и эмоциональные, учебные и средовые подходы в единый воспитательный контур.

Средовые и экосистемные модели

В статье Мачульской И.А. и Мачульского А.Н. [8] предлагается модель «педагогической экосистемы» для повышения эффективности патриотического воспитания через призму воинского долга, основанную на трёх условиях: аксиологической интеграции ценностей долга во все учебные дисциплины, событийном погружении в историю через реконструкции, встречи с ветеранами и квесты по местам боевой славы для эмоционального проживания связи патриотизма и долга и рефлексивно-оценочном практикуме («Дневник офицера-патриота»), где курсанты анализируют личные поступки и моделируют воспитательные решения для подчиненных. Эффективность модели обеспечивается триадой «знания → ценности → практика», деятельностью вузовского цифрового медиацентра, где курсанты принимают участие в создании героического контента как инструмента осмысления и трансляции долга.

Быков А.К. [5] в своих выводах указывает, что формирование готовности к воспитанию долга требует интеграции усилий в учебной, служебной и воспитательной деятельности военного вуза.

Активные и практико-ориентированные модели

Исследование О.В.-А. Ажимова [9] концептуализирует гуманитаризацию военного образования в качестве ключевого условия для развития у будущих офицеров комплексной готовности к воспитанию воинского коллектива, где формирование воинского долга выступает системообразующей задачей. Эффективное воспитание долга требует от офицера гуманитарной компетентности (знание психологии, педагогики, этики) и личностной зрелости, достигаемых через обогащение учебных программ дисциплинами, формирующими понимание социально-психологических механизмов коллектива; активные методы обучения; формирование рефлексивно-ценностной матрицы офицера; практикум «Педагогический полигон», где курсанты практикуются в навыках мотивации коллектива, разрешения конфликтов и укрепления традиций под наблюдением наставников.

Обоснование модели формирования морально-психологической готовности курсантов, где воспитание воинского долга достигается через синтез профессионального обучения и ценностно-ориентированного тренинга, представлено в исследовании А.И. Сергиенко [10]. Автор доказывает, что эффективное усвоение норм долга (верность присяге, ответственность) требует системного «проживания» в смоделированных ситуациях, где ключевым критерием успеха выступает способность курсанта аргументировать решения через призму воинского долга. Экспериментально подтверждено (на выборке 220 курсантов), что внедрение диагностических модулей после каждого этапа обучения с последующей индивидуальной коррекцией повышает сформированность компонентов долга в 1,8 раза.

В статье П.П. Васюкова [11] представлено описание практического опыта по использованию военной истории как мощного средства воспитания и профессиональной подготовки будущих командиров. Систематическая и целенаправленная военно-историческая работа является неотъемлемой частью подготовки высокопрофессиональных офицерских кадров, способствует укреплению морального духа, воспитанию патриотизма и преданности Родине и, как следствие, – воинского долга.

Карлова Е.Н. [12] по результатам лонгитюдного исследования (2014–2017 гг.) ценностных трансформаций у курсантов военных вузов выявляет тревожную динамику. Автор устанавливает корреляцию между девальвацией коллективистских ориентаций и восприятием долга как внешней обязанности (r = 0.87), а также доказывает, что ключевым педагогическим условием противодействия этой тенденции является ранняя диагностика аксиологического профиля (через авторскую методику ценностного ранжирования) и интеграция в воспитательный процесс «контекстных практик», что позволяет восстановить смысловую связь между личными амбициями и идеей служения.

Цифровые и гибридные модели

Интерес представляет модель «триадного воздействия», обоснованная в работе Богдановой О.Ю. [13], нацеленная на воспитание воинского долга в современных реалиях. Модель интегрирует цифровые симуляторы морального выбора; «рефлексивные роты» – систему взаимного наставничества, где старшекурсники разрабатывают и проводят для курсантов младших курсов мастер-классы по анализу исторических/современных примеров исполнения долга; мобилизацию среды через интерактивные «зоны долга» в вузе. Авторы данной работы доказывают, что ключевым условием эффективности воспитания долга является синхронизация компонентов: когнитивного, который формируется через анализ фейковых новостей на практикумах; эмоционально-ценностного – посредством «исторических десантов» в регионы боевой славы с участием 87% курсантов; поведенческого – через введение «долгового индекса» в критерии оценки на тактических учениях (доля решений, соответствующих уставу и этике). Показаны механизмы трансформации воинского долга из абстрактной нормы в прикладной инструмент принятия решений, интегрированный в цифровую, образовательную и пространственную среду вуза.

Проанализированные нами исследования указывают на дефицит системности в педагогической работе по воспитанию воинского долга, так как фрагментарность подходов не достигает необходимого эффекта. Современные подходы к образовательному процессу указывают на необходимость использования эмоционального компонента, «педагогический полигон» и «проживание в смоделированных ситуациях» смещают акцент с пассивного усвоения информации на активное конструирование личного опыта через деятельность, игру и рефлексию. Модель «триадного воздействия» знаменует переход к гибридным воспитательным системам, где цифровые симуляторы, «рефлексивные роты» и физические «зоны долга» создают единое воспитывающее пространство, адекватное цифровой реальности курсантов.

Работа Леонтьева С. [14] предоставляет ценную аналитическую рамку этого блока. Его классификация программ по уровням воздействия (когнитивный, эмоциональный и т. д.) и механизм интеграции через разные формы деятельности позволяют систематизировать все описанные модели, показав, как они дополняют друг друга, охватывая разные каналы влияния на личность. Современный тренд – это проектирование целостных воспитательных экосистем, которые обеспечивают непрерывное, многоканальное и контекстно зависимое воздействие на курсанта.

БЛОК 3. Формирование целевой компетенции – курсант как воспитатель

Магистральным трендом в подготовке офицерских кадров является углубленное целеполагание, так как ключевым результатом становится не столько личная готовность курсанта исполнять долг, сколько сформированная профессиональная компетенция по воспитанию этого качества у подчиненных.

Работы Алехина И.А. и Быкова А.К. указывают на необходимость развития у курсантов воинского долга и на последовательное формирование педагогического навыка у них с целью успешной работы с подчиненными военнослужащими. Авторы прямо заявляют, что офицер должен быть не просто «безупречным образцом», но и владеть целым арсеналом методов, уметь диагностировать и корректировать процесс формирования долга у других. Это трансформирует курсанта из объекта воспитания в субъекта-стажера. Предлагаемые пути (раннее включение в реальную работу, разработка собственных мероприятий, рефлексия) нацелены на формирование метакомпетенции – «умения учить» долгу. Это требует создания в вузе специальных педагогических «лифтов» и «полигонов».

Сформированная у курсанта компетенция воспитателя должна включать навык ценностного транслейтинга – способность «переводить» язык уставных требований и традиционных ценностей на язык личных смыслов и мотиваций подчиненного. Офицер будущего должен понимать, что для одного военнослужащего ключевым мотиватором является принадлежность к коллективу и традициям, а для другого – возможность профессионального роста и приобретения опыта. Эффективный воспитатель не навязывает единую модель, а помогает подчиненному найти персональную траекторию вхождения в долг, где общественные обязанности становятся не ограничением, а условием для личностной самореализации и достижения социального признания [1].

Работа Леонтьева С. [14] о лидерстве как катализаторе принятия ценностей объясняет, почему педагогическая компетенция офицера невозможна без развитых лидерских качеств. Патриотизм и долг остаются абстракцией, если командир не обладает авторитетом и способностью вдохновить, что превращает

лидерство из врожденного дара в объект целенаправленного педагогического формирования.

Все эти меры направлены на ликвидацию ключевого противоречия, курсантов готовят к службе в условиях гибридных войн и ценностных трансформаций (Карлова [12]) методами, ориентированными на вчерашний день. Подготовка курсанта-воспитателя – это попытка оперативно закрыть этот «нарративный разрыв» между реальностью и содержанием образования.

Современный военный вуз должен готовить не просто носителя долга, а рефлексивного практика, способного формировать ценностную среду в своем подразделении. Это требует пересмотра учебных планов в сторону усиления педагогического, психологического и лидерского компонентов.

Анализ показывает, что отечественные исследования движутся по пути комплексного, системного и практико-ориентированного подхода, где усложнение понимания «воинского долга» закономерно ведет к усложнению методик его воспитания и смене конечной цели профессиональной подготовки офицера. Эффективность воспитания военнослужащих напрямую зависит от глубины осознания и принятия ими воинского долга как высшей ценности.

Содержательное наполнение концепции воинского долга требует ревизии и адаптации к ценностному ландшафту современной молодежи, для которой характерен гибридный набор ориентаций. Воинский долг должен быть представлен не как альтернатива личным амбициям, а как высшая форма их реализации в контексте служения общим целям. Это предполагает смещение акцента с долга как ограничения на долг как инструмент личностного становления и приобретения социально значимого капитала (в виде компетенций, статуса и уважения) [1; 7].

Для преодоления выявленных системных ограничений и повышения эффективности подготовки курсантов к воспитательной работе по формированию воинского долга у военнослужащих подразделений необходима:

– разработка более действенных диагностических инструментов оценки качества результатов подготовки курсантов к воспитательной работе в войсках;

– создание специализированных педагогических технологий, учитывающих современные условия и направленных на формирование у курсантов умений и навыков воспитательной работы;

– интеграция в образовательный процесс военных вузов тренингов по развитию эмоционального интеллекта и ситуативного лидерства будущих офицеров;

– разработка методов противодействия негативному информационному воздействию на ценностные ориентации военнослужащих.

Таким образом, научное осмысление воинского долга как ключевой категории военной педагогики и трансформация результатов этого осмысления в теорию и практику подготовки курсантов является насущной задачей, от решения которой зависит эффективность всей системы воспитания военнослужащих подразделений и боеспособность Вооруженных сил Российской Федерации в целом.

Библиографический список

1. Бабурова Н.Б. Влияние ценностных ориентаций современного общества на выбор молодежью военной службы. *Военный академический журнал*. 2025; № 2 (46): 98–106.
2. *Ценностные ориентации современной молодежи: аналитический обзор результатов международных и российских исследований*. Москва: ЦИРКОН, 2021.
3. Верених С.А., Юдин И.В. Сущность и структура воинского воспитания слушателей военных образовательных организаций. *Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири*. 2024; № 2 (20): 69–80.
4. Алехин И.А., Осташкин В.Н., Шутько Д.В. О воспитании военнослужащих и всей молодежи на историческом наследии в условиях современной гибридной войны. *Мир образования – образование в мире*. 2022; № 2 (86): 90–100.
5. Быков А.К., Михалев В.А. Методика формирования профессиональных качеств у курсантов в образовательном процессе. *Научно-методический бюллетень Военного университета МО РФ*. 2022; № 1 (17): 106–114.
6. Сорокин П. Духовное воспитание военнослужащих: принципы и практика. *Вестник духовного образования*. 2022; № 1 (14).
7. Schwartz S.H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*. 2012; Vol. 2, № 1: 1–20.
8. Мачульская И.А., Мачульский А.Н. Педагогические условия, способствующие повышению эффективности патриотического воспитания курсантов военных вузов. *Перспективы науки и образования*. 2018; № 4 (34): 313–319.
9. Ажимов О.В.-А., Петрусевич А.А. Развитие готовности будущего офицера к воспитанию воинского коллектива в условиях гуманитаризации военного образования. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2018; № 2 (32): 124–128.
10. Сергиенко А.И. Формирование морально-психологической готовности курсантов к профессиональной деятельности в образовательном процессе военного вуза. *Перспективы науки*. 2019; № 4 (115): 237–239.
11. Васюков П.П. Основные направления военно-исторической работы в практике подготовки слушателей и курсантов ВУНЦ СВ «ОВА ВС РФ». *Гуманитарный вестник Военной академии ракетных войск стратегического назначения*. 2016; № 4 (4): 11–14.
12. Карлова Е.Н. Динамика ценностных ориентации и установок курсантов военных образовательных организаций. *Высшее образование в России*. 2018; Т. 27, № 5: 152–159.
13. Богданова О.Ю., Кислов В.Р., Харченко О.Д. Особенности воспитательной работы в военном вузе. *Перспективы науки*. 2023; № 3 (162): 172–174.
14. Леонтьев С. Лидерство и патриотизм в вооружённых силах: взаимосвязь и влияние на моральный дух. *Военные науки*. 2023; № 4 (32).

References

1. Baburova N.B. Vliyanie cennostnyh orientacij sovremennogo obschestva na vybor molodezh'yu voennoj sluzhby. *Voennyj akademicheskij zhurnal*. 2025; № 2 (46): 98-106.
2. *Cennostnye orientacii sovremennoj molodezhi: analiticheskij obzor rezul'tatov mezhdunarodnyh i rossijskih issledovanij*. Moskva: CIRKON, 2021.
3. Verenich S.A., Yudin I.V. Suschnost' i struktura voinskogo vospitaniya slushatelej voennyh obrazovatel'nyh organizacij. *Voenno-pravovye i gumanitarnye nauki Sibiri*. 2024; № 2 (20): 69-80.
4. Alehin I.A., Ostashkin V.N., Shut'ko D.V. O vospitanii voennosluzhaschih i vsej molodezhi na istoricheskom nasledii v usloviyah sovremennoj gibridnoj vojny. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2022; № 2 (86): 90-100.
5. Bykov A.K., Mihalev V.A. Metodika formirovaniya professional'nyh kachestv u kursantov v obrazovatel'nom processe. *Nauchno-metodicheskij byulleten' Voennogo universiteta MO RF*. 2022; № 1 (17): 106-114.
6. Sorokin P. Duhovnoe vospitanie voennosluzhaschih: principy i praktika. *Vestnik duhovnogo obrazovaniya*. 2022; № 1 (14).
7. Schwartz S.H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*. 2012; Vol. 2, № 1: 1-20.
8. Machul'skaya I.A., Machul'skij A.N. Pedagogicheskie usloviya, sposobstvuyuschie povysheniyu `effektivnosti patrioticheskogo vospitaniya kursantov voennyh vuzov. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 4 (34): 313-319.
9. Azhimov O.V.-A., Petrusevich A.A. Razvitie gotovnosti buduschego oficera k vospitaniyu voinskogo kollektiva v usloviyah gumanitarizacii voennogo obrazovaniya. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2018; № 2 (32): 124-128.
10. Sergienko A.I. Formirovanie moral'no-psihologicheskoj gotovnosti kursantov k professional'noj deyatel'nosti v obrazovatel'nom processe voennogo vuza. *Perspektivy nauki*. 2019; № 4 (115): 237-239.
11. Vasyukov P.P. Osnovnye napravleniya voenno-istoricheskoj raboty v praktike podgotovki slushatelej i kursantov VUNC SV «OVA VS RF». *Gumanitarnyj vestnik Voennoj akademii raketnyh vojsk strategicheskogo naznacheniya*. 2016; № 4 (4): 11-14.
12. Karlova E.N. Dinamika cennostnyh orientacii i ustanovok kursantov voennyh obrazovatel'nyh organizacij. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; T. 27, № 5: 152-159.
13. Bogdanova O.Yu., Kislov V.R., Harchenko O.D. Osobennosti vospitatel'noj raboty v voennom vuze. *Perspektivy nauki*. 2023; № 3 (162): 172-174.
14. Leont'ev S. Liderstvo i patriotizm v vooruzhennyh silah: vzaimosvyaz' i vliyanie na moral'nyj duh. *Voennye nauki*. 2023; № 4 (32).

Статья поступила в редакцию 16.11.25

УДК 316.47 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-300-303

Litvinova N.Yu., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Vladimir State University A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: ln7766@mail.ru*

ON THE PROBLEM OF FORMING A POSITIVE PSYCHOLOGICAL CLIMAT IN THE ORGANIZATION. The article proposes a methodology for monitoring an organization's psychological climate based on a model for comparing the objective and subjective qualitative and quantitative characteristics of this phenomenon. It is assumed that the qualitative and quantitative characteristics of the objective and subjective manifestations of an organization's psychological climate are determinants of the psychoregulation of this phenomenon. Objective manifestations of psychological climate include professional competence, communication skills, emotional resilience, and personal charm (empathy, attraction, and charismatic traits in interactions with coworkers). Subjective manifestations of psychological climate include self-assessments of interpersonal relationship styles and criteria for assessing the well-being of the phenomenon under study. The study results support S.L. Rubin-

stein's idea of the dialectical relationship between external and internal psychological phenomena. Internal mental states and personality traits are actively refracted through external influences, mediating and regulating the moral and psychological climate.

Key words: **moral and psychological climate, phenomenon, objective and subjective manifestations of characteristics of psychological climate, interpersonal relationship styles, qualitative and quantitative characteristics**

***Н.Ю. Литвинова**, канд. психол. наук, доц., Владимирский государственный университет А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: LN7766@mail.ru*

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ОРГАНИЗАЦИИ

В статье предлагается методика сопровождения психологического климата организации на основе изучения модели сопоставления объективных и субъективных качественно-количественных характеристик этого феномена. Предполагается, что качественно-количественные характеристики объективных и субъективных проявлений психологического климата организации являются детерминантами психорегуляции этого феномена. В качестве объективных проявлений психологического климата рассматриваются профессиональная компетентность, коммуникабельность, эмоциональная стрессоустойчивость, личное обаяние (проявление эмпатии, аттракции, харизматических черт в общении с товарищами по труду). В качестве субъективных проявлений психологического климата рассматриваются самооценки стилей межличностных отношений, критериев благополучности изучаемого явления. Результаты исследования подтверждают идею С.Л. Рубинштейна о диалектической взаимосвязи внешних и внутренних, психических явлений.

Ключевые слова: **морально-психологический климат, феномен, объективные, субъективные проявления характеристик психологического климата, стили межличностных отношений, качественно-количественные характеристики**

Проблема формирования позитивного психологического климата в организации приобретает особую актуальность в связи с многочисленными запросами руководителей различного звена, находящихся в поиске инструментов обеспечения удовлетворенности сотрудников исполняемой деятельностью и повышения производительности труда. Известно, что факторами повышения удовлетворенности работой сотрудников и производительности труда выступают не только материальные стимулы (заработная плата, бонусы) и дополнительные льготы (медицинское страхование, бесплатное питание, обучение). Вышеобозначенные целевые показатели управленческой деятельности зависимы от качественных и количественных характеристик психологического климата организации [1; 2; 3].

В отечественной психологии существуют четыре основных подхода к пониманию природы психологического климата: общественно-психологический феномен (Л.П. Буева, Е.С. Кузьмин, Н.Н. Обозов, К.К. Платонов, А.К. Уледов); настроение группы людей (А.Н. Лутошкин, А.А. Русалинов); стиль взаимоотношений людей (Б.Д. Парыгин, В.М. Шепель); психологическая совместимость и сплоченность (Л.Н. Коган, В.В. Косолапов).

В нашем исследовании мы понимаем психологический климат организации как отражение в сознании людей комплекса явлений, связанных с их взаимоотношениями, условиями труда, методами его стимулирования и в той или иной степени обращаемся к четырем вышепредставленным аспектам этого феномена.

В свете современных социально-экономических требований к профессионализму сотрудников и уровню развития производства необходимы постоянные обновления стратегий и тактик управления.

Важно отметить, что соблюдение законов Российской Федерации при выборе оптимальных методов взаимодействия с персоналом (организационных, информационных, специальных или идеологических) – ключевой элемент психологического климата в коллективе (А. Моченов и М.Н. Ночевник). Сказанным обосновывается актуальность представленной работы.

Цель исследования: предложить методику сопровождения психологического климата организации на основе изучения модели сопоставления объективных и субъективных качественно-количественных характеристик этого феномена.

Задачи исследования: изучить теоретические основы проблемы, провести качественно-количественный анализ проявления характеристик психологического климата организации, разработать рекомендации для улучшения изучаемого феномена.

Научная новизна: результаты исследования морально-психологического климата организации подтверждают идею С.Л. Рубинштейна в русле деятельностного подхода о диалектической взаимосвязи внешних воздействий (окружающего мира, деятельности) и внутренних, психических явлений (сознания, личности, потребностей, эмоций).

Теоретическая и практическая значимость: качественно-количественные характеристики объективных и субъективных проявлений психологического климата организации являются детерминантами психорегуляции этого феномена; результаты исследования могут быть использованы при необходимости оптимизации психологического климата организации.

В отечественной психологии сложилось понимание структуры психологического климата как системы отношений. К основным динамическим компонентам этого феномена относят эмоциональные паттерны, эмоции, чувства, ценностные установки, интересы, удовлетворенность сотрудников от работы, активное участие работников в трудовых процессах, возможности улучшения результатов компании.

Отечественные исследователи проблемы психологического климата совпадают во мнении о значимости позитивного восприятия в трудовой деятельности каждым конкретным человеком себя и товарищей по коллективу; также ученые придают большое значение исследованию сплоченности коллектива и коммуникативных компетенций (фактор достижения операционных и символических целей).

Так, Л.Г. Почебут отмечает важность устойчивых взаимоотношений внутри организации, а также интерес к работе и коллегам; Б.Д. Парыгин акцентирует силы связей, представленные посредством двух основных параметров: эмоционального и объектного; Н.Н. Обозов предлагает концепцию сработанности, описывая ее как результат гармонии между сотрудниками; Р.С. Немов подчеркивает важность доверия и высоких требований внутри группы, а также конструктивной критики [4–7].

Зарубежные исследователи также выделяют такие грани психологического климата как практическую ценность организации пространства, общения сотрудников и поведения по отношению к клиентам и другим лицам; индекс групповой сплоченности; анализ частоты и прочности коммуникативных связей в группе (Лютенс, Э. Шейн, Я. Морено, Л. Фестингер).

Для психологического сопровождения психологического климата следует изучить объективные и субъективные проявления его компонентов; определить проблемные зоны в организации, учитывая специфику производства и политику общения с клиентами предложить соответствующие рекомендации.

Эмпирическое исследование проведено на базе Общества с ограниченной ответственностью «ЖЭУ» (далее – ООО «ЖЭУ», деятельность которого направлена на обслуживание недвижимого имущества и сдачу в субаренду помещений, принадлежащих компании).

В исследовании приняли участие 20 сотрудников: 12 мужчин, 8 женщин, из них 30% имеют начальное профессиональное образование, 20% – среднее профессиональное образование и 20% – высшее образование. Стаж работы: 59% – более 10 лет, 23% – более 5 лет, 10% – менее 5 лет, 8% – менее 1 года.

Методы исследования: наблюдение, беседа, метод теста (опросник А.С. Михайлюк, А.Ю. Шалыто, тест Т Лири, опросник Р.С. Немова, опросник Д. Уайнхолд (шкала созависимости), анкета Батаршева А.В.), метод экспертных оценок, методы математической статистики.

Методологические основы: идеи С.Л. Рубинштейна в рамках деятельностного подхода о единстве внешнего и внутреннего; труды В.М. Шепель, В.А. Покровского (морально-психологический климат как отношения членов коллектива, находящихся в конкретном контакте друг с другом).

Исследование объективных проявлений психологического климата организации

В качестве объективных проявлений психологического климата организации экспертная группа управленческого звена (директор, заместитель директора, главный бухгалтер, юрист, специалист по кадровой политике) выделила следующие показатели: профессиональная компетентность (сформированность важных профессионально значимых качеств, знаний, умений, навыков), коммуникабельность (способность выстраивать конструктивные коммуникации с коллегами и клиентами), эмоциональная стрессоустойчивость (преобладание позитивного эмоционального фона настроения и эмоциональная саморегуляция), личное обаяние (проявление эмпатии, аттракции, харизматических черт в общении с товарищами по труду и клиентами).

Исследование объективных проявлений свойств личности сотрудников (результаты экспертных оценок) показало, что высоким и средним уровнями профессиональной компетентности обладают соответственно 50% и 10%; коммуникабельности – 10% и 20%, эмоциональной стрессоустойчивости – 10% и 50%; личного обаяния – 30% и 45%. Таким образом, менее 50% коллектива характеризуются как адаптивные к решению профессиональных задач.

Сотрудники считают коллектив сложным для адаптации, но также признают привлекательность для себя профессиональной деятельности в нем. Неблагоприятность социально-психологического климата вызывается главным образом конфликтами, которые возникают на фоне подавленного настроения у большинства членов коллектива при необходимости принимать релевантные решения в нестандартных ситуациях взаимодействия с клиентами.

Но вместе с этим коллектив характеризуется позитивным настроем на трудовой процесс, тенденцией к взаимопониманию и дружелюбию.

Конфликты способствуют стрессовым ситуациям, которые отрицательно влияют на психологическую атмосферу в коллективе. Напряжение внутри коллектива приводит к увольнениям и снижению производительности труда. Постоянные конфликты снижают качество сотрудничества между сторонами, что вызывает риск эмоциональных и финансовых потерь при разрешении конфликтов.

Объективные затруднения для формирования позитивного психологического климата в исследуемой организации следующие.

1. Строгая регламентация работы, низкий уровень делегирования полномочий, система стимулирования основана на административном ресурсе, уровень доверия к руководству низкий.

Следовательно, предлагаются корректирующие мероприятия – создание условий и атмосферы для инновационного мышления сотрудников и разработки новаторских решений в противовес строго контролируемым, ориентированным на численные показатели и чрезмерно регламентированным.

2. Отсутствие возможности проявить свои навыки и отсутствие карьерного роста.

Корректирующие мероприятия: активизация позиции руководства в связи с обнаружением противоречия между управленческими целями и методами их достижения; обоснование управленческих решений, связанных с персоналом на основе результатов исследования психологического климата, как ключевого показателя, характеризующего сотрудников организации.

3. Отсутствие официальной системы адаптации для новых сотрудников. В компании за последний год приняли 10 специалистов, среди которых 88% составляют мужчины и 12% – женщины. По результатам исследования выявлено: 70% молодых специалистов имели возможность работы с наставником; 20% молодых специалистов утверждают, что наставничество не приносит результатов; 30% опытных специалистов заявили о низкой практической ценности адаптивных мероприятий. Все опрошенные (молодые специалисты и с опытом работы) высказались в пользу необходимости программы вторичной адаптации, так как считают, что им трудно приспособиться к социально-психологическим условиям коллектива без специальных адаптационных мероприятий.

Корректирующие мероприятия: разработка руководством мероприятий поиска и отбора персонала, оценки персонала, сертификации, построения эффективной команды; организация адаптации новых сотрудников.

Исследование качественно-количественных характеристик субъективных проявлений психологического климата организации

В качестве субъективных проявлений психологического климата организации исследователи выделяют удовлетворенность субъекта деятельности, физическую и психическую затратность деятельности, оценку мнения руководства, администрации, потребителей труда [1; 3].

По результатам использования психодиагностических инструментов (теста Т. Лири; опросника Р.С. Немова; А.С. Михайлюк и А.Ю. Шалыто; анкеты Батаршева А.В; опросника Уайнхольда) мы имеем возможность анализировать проявление и выраженность вышеупомянутых субъективных проявлений психологического климата в проекции на доминирующие межличностные отношения, ключевые параметры социально-психологического климата (сплоченность и единство: наличие общих целей, согласованность действий; взаимопомощь и поддержка: готовность прийти на помощь друг другу; забота о новичках; открытость и доверие: возможность свободно высказывать свое мнение, отсутствие страха быть непонятым или осужденным; удовлетворенность отношениями; общий эмоциональный фон; наличие дружеских связей; организованность и ответственность; дисциплина; выполнение обязательств).

Применяемые методики позволяют делать периодические «срезы» с целью диагностики состояния психологического климата в коллективе, прослеживать эффективность тех или иных мероприятий и их влияние на психологический климат. Такие измерения полезны при изучении степени адаптации новых сотрудников, отношения к труду, причин текучести кадров, эффективности руководства, продуктивности деятельности.

Результаты исследования выраженности стилей межличностных отношений в трудовом коллективе (Т. Лири)

Выявлены доминирующие стили межличностных отношений в коллективе – подчиняющий, зависимый и альтруистический.

90% испытуемых присущи следующие черты созависимости: скромность, робость, уступчивость, эмоциональная сдержанность, застенчивость.

Представители данного типа межличностных отношений проявляют недовольство самими собой и стремятся развить в себе черты, свойственные другим типам межличностных отношений, часто противоположным.

10% сотрудников – представители подозрительного типа межличностных отношений: не имеют навыков конструктивного совладания с конфликтами, характеризуются высокой степенью созависимости, неадекватно заниженной самооценкой.

Результаты теста Т. Лири подтверждают выводы анкеты Батаршева А.В., опросника Уайнхольда (70% испытуемых являются созависимыми).

Результаты исследования самооценки морально-психологического климата коллектива (Р.С. Немов) указывают на низкую сплоченность коллектива (единство отношений): 65% сотрудников оценивают этот критерий психологического климата как средний и низкий; выявлен также недостаточный уровень оценки контактности (личные взаимоотношения): 80% сотрудников характеризуют этот показатель как средний и низкий, что также подтверждает низкий уровень выраженности благоприятности социально-психологического климата организации. 70% сотрудников характеризуют уровень открытости коллег в коллективе как средний и низкий; 65% оценивают уровень информированности также как средний и низкий; 15% демонстрируют низкую степень выраженности ответственности.

Результаты исследования оценки социально-психологического климата в трудовом коллективе (А.С. Михайлюк, А.Ю. Шалыто) указали на низкую эмоциональную составляющую коллективной работы: 40% сотрудников не ощущают взаимной поддержки в коллективе.

На основе результатов исследования выраженности качественно-количественных проявлений объективных и субъективных характеристик морально-психологического климата организации мы формируем модель соотношения этих важных показателей.

На основе соотношения качественно-количественных характеристик объективных и субъективных проявлений психологического климата организации становятся очевидными детерминанты психорегуляции этого феномена. Таким образом, объективные характеристики неблагоприятного социально-психоло-

Таблица 1

Объективные показатели социально-психологического климата	Количественный показатель проявления объективного показателя	Уровень выраженности субъективного показателя	Субъективные показатели социально-психологического климата
Профессиональная компетентность	Высокий уровень – 50%, – средний уровень – 10%	–	Отсутствие мероприятий поиска и отбора персонала, оценки персонала, сертификации, построения эффективной команды, адаптационных мероприятий
Коммуникабельность	Высокий уровень – 10%, – средний уровень – 20%	Доминанта межличностных отношений – 40% и 70% (средние и низкие оценки)	Зависимый, подчиняющий, альтруистический стили межличностных отношений. Низкая эмоциональная поддержка коллективной работы. Уровень открытости коллег в коллективе
Эмоциональная стрессоустойчивость	Высокий уровень – 10%, средний уровень – 50%	70% испытуемых являются созависимыми	Результаты теста Т. Лири, анкеты Батаршева А.В, опросника Уайнхольда
Личное обаяние	Высокий уровень – 30%, – средний уровень – 45%	10%, 80% (средние и низкие оценки)	Подозрительный тип межличностных отношений. Недостаточный уровень оценки контактности (личные взаимоотношения)
Условия для инноваций	0	65% (средние и низкие оценки), 65% (средние и низкие оценки), 15% (низкие оценки)	Низкая сплоченность коллектива (единство отношений). Уровень информированности. Выраженность ответственности. Отсутствие методики принятия новаторских решений в противовес строго контролируемым, ориентированным на численные показатели и чрезмерно регламентированным
Управленческие решения, основанные на результатах исследований социально-психологического климата	0		Необходима активизация позиции руководства по перестройке бизнес-процессов в связи с обнаружением противоречия между целями и методами их достижения

гического климата исследуемой организации детерминированы присутствием субъективных характеристик этого феномена.

Корректирующие цели по отношению к каждому объективно существующему аспекту неблагополучия психологического климата (указанному в табл. 1, левая графа) располагаются напротив – в графе «Субъективные показатели социально-психологического климата».

Подводя итоги исследования проявлений объективных и субъективных характеристик психологического климата, мы еще раз убеждаемся в действенности идеи С.Л. Рубинштейна о единстве внешнего и внутреннего в деятельности личности. Внешнее определяет внутреннее, а внутреннее опосредует внешнее: человеческая психика развивается и проявляется в процессе активного взаимодействия с внешним миром.

Внутренние психические состояния и личностные особенности (цели, мотивы, прошлый опыт) не просто пассивно отражают внешние воздействия, но и активно их преломляют, опосредуют и регулируют поведение и деятельность человека.

Таким образом, цель исследования реализована, задачи выполнены.

Мы провели теоретический и качественно-количественный анализ проблемы проявления характеристик психологического климата организации.

Предлагается методика сопровождения психологического климата организации на основе изучения модели сопоставления объективных и субъективных качественно-количественных характеристик этого феномена.

Для улучшения морально-психологического климата в исследуемой организации необходимо провести следующие мероприятия: сплотить коллектив; улучшить коммуникацию внутри группы; развивать позитивное взаимодействие в команде; разрешать конфликты и улучшать отношения внутри организации; развивать навыки командной работы и укрепить связи между сотрудниками на разных уровнях.

В процессе анализа социально-психологического климата важно учитывать потребности и возможности клиентов. Особое внимание необходимо уделить анализу внутригрупповых отношений, сплоченности коллектива, выявлению скрытых лидеров и социометрическим методам.

Цели программы улучшения морально-психологического климата в ООО «ЖЭУ»:

1) перестройка процессов совместной деятельности на основе результатов исследований социально-психологического климата;

2) разработка методики принятия новаторских решений, ориентированных на поддержку инновационного мышления сотрудников;

3) сокращение текучести кадров;

4) выработка стратегии управления, направленной на экономию времени непосредственного руководителя и коллег;

5) развитие у сотрудников удовлетворенности работой, позитивного отношения к работе и реализма в ожиданиях;

6) сокращение времени выхода на точку рентабельности для новых специалистов через внедрение мероприятий профессионального отбора и адаптационных мероприятий;

7) формирование эмоционального благополучия каждого сотрудника и коллектива в целом;

8) формирование навыков и умений эффективной коммуникативной компетенции;

9) формирование компетенции эмоциональной саморегуляции.

Существует множество определений морально-психологического климата. Их объединяет описание характеристик и особенностей внутренней рабочей среды со всеми ее измерениями и элементами. Сотрудники воспринимают эти характеристики в установках и ценностях, и отражают их в мотивации через определенные поведенческие модели.

Преобладающий морально-психологический климат влияет на удовлетворенность сотрудников работой, объясняет поведение, определяет трудовую этику. Здоровый морально-психологический климат способствует успеху, повышает эффективность и влияет на результаты [1; 2; 3].

Существуют разные методики исследования и сопровождения морально-психологического климата. Их специфика зависит от социально-психологических характеристик профессиональной деятельности и ее субъектов, которые определяют методику определения объективных и субъективных проявлений этого феномена.

Мы предложили подход к исследованию морально-психологического климата, основанный на идее (принципе) С.Л. Рубинштейна о единстве внешнего и внутреннего в деятельности человека. В рамках этого принципа личность рассматривается не как простой набор психических свойств, а как активный субъект, формирующийся в деятельности и через деятельность, преобразующий мир и самого себя.

Внешняя деятельность и социальные условия являются источником и условием формирования психических процессов и свойств личности. Человек не просто реагирует на внешние стимулы, но и действует, преобразуя мир в соответствии со своими внутренними побуждениями и сознательными целями.

Мы планируем продолжать исследования морально-психологического климата в рассматриваемом русле и надеемся на востребованность такого подхода, в том числе в процессе подготовки специалистов в вузе.

Библиографический список

1. Рзаева Э.Н. Влияние социально-психологического климата на эффективность профессиональной деятельности компании. *Евразийский союз ученых*. 2020; № 111 (80): 49–53.
2. Яшкова Е.В., Лаврентьев В.А., Жбаков Е.Б. Особенности влияния психологического климата на социально-трудовые отношения сотрудников. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 66-4: 311–314.
3. Шорохова Е.В., Зотова О.И. Социально-психологический климат коллектива: *Теория и методы изучения*: сборник статей. Москва: Наука, 1979.
4. Почебут Л.Г., Чикер В.А. *Организационная социальная психология*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство «Юрайт», 2020.
5. Парыгин Б.Д. *Социально-психологический климат коллектива*. Ленинград: Наука, 1982.
6. Обозов Н.Н. *Межличностные отношения.* Ленинград: Издательство ЛГУ, 1999.
7. Немов Р.С. *Социально-психологический анализ эффективности деятельности коллектива*. Москва: Педагогика, 1984.

References

1. Rzaeva `E.N. Vliyanie social'no-psihologicheskogo klimata na `effektivnost' professional'noj deyatel'nosti kompanii. *Evrazijskij soyuz uchenyh*. 2020; № 111 (80): 49-53.
2. Yashkova E.V., Lavrent'ev V.A., Zhbakov E.B. Osobennosti vliyaniya psihologicheskogo klimata na social'no-trudovye otnosheniya sotrudnikov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 66-4: 311-314.
3. Shorohova E.V., Zotova O.I. Social'no-psihologicheskij klimat kollektiva: *Teoriya i metody izucheniya*: sbornik statej. Moskva: Nauka, 1979.
4. Pochebut L.G., Chiker V.A. *Organizacionnaya social'naya psihologiya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2020.
5. Parygin B.D. *Social'no-psihologicheskij klimat kollektiva.* Leningrad: Nauka, 1982.
6. Obozov N.N. *Mezhlichnostnye otnosheniya.* Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1999.
7. Nemov R.S. *Social'no-psihologicheskij analiz `effektivnosti deyatel'nosti kollektiva*. Moskva: Pedagogika, 1984.

Статья поступила в редакцию 18.11.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-303-306

***Ma Jia,** associate professor, MA, Shenyang Ligong University (Shenyang, China), E-mail: majia19802003@163.com*

COMPARATIVE STUDY OF POLITE EXPRESSIONS IN CHINESE AND RUSSIAN CULTURES FROM THE PERSPECTIVE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION. The article presents a comparative analysis of speech politeness strategies in Chinese and Russian cultures from the standpoint of intercultural communication and pedagogy. The theoretical foundations of the politeness category are examined, including sociopragmatic and cultural approaches, as well as the influence of cultural attitudes such as hierarchy, collectivism, and individualism on communicative behavior. Special attention is given to the manifestation of polite expressions in educational contexts, the interaction between teachers and students, and potential communicative difficulties. Based on the analysis of speech examples and pedagogical situations, the article offers recommendations for teachers of Russian and Chinese as foreign languages on developing cultural sensitivity, adapting educational materials, and fostering intercultural competence among students. The study concludes that integrating a cultural-pragmatic component into language education is essential for enhancing communicative efficiency and mutual understanding in multicultural learning environments.

Key words: **politeness, intercultural communication, speech etiquette, pedagogy, Chinese language, Russian language**

***Ма Цзя**, доц., магистр, Шэньянский политехнический университет, г. Шэньян, E-mail: majia19802003@163.com*

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЕЖЛИВЫХ ВЫРАЖЕНИЙ В КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ КУЛЬТУРАХ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье представлен сравнительный анализ речевых стратегий вежливости в китайской и русской культурах с позиции межкультурной коммуникации и педагогики. Рассмотрены теоретические основания категории вежливости, включая социопрагматический и культурологический подходы, а также влияние культурных установок иерархичности, коллективизма и индивидуализма на речевое поведение. Особое внимание уделено проявлению вежливых выражений в образовательной среде, взаимодействию «преподаватель – студент» и возможным коммуникативным трудностям. На основе анализа речевых примеров и педагогических ситуаций предложены рекомендации для преподавателей русского и китайского языков как иностранных по формированию культурной чувствительности, адаптации учебных материалов и развитию межкультурной компетентности обучающихся. Сделан вывод о необходимости интеграции культурно-прагматического компонента в языковое образование с целью повышения эффективности общения и взаимопонимания в многонациональной аудитории.

Ключевые слова: **вежливость, межкультурная коммуникация, речевой этикет, педагогика, китайский язык, русский язык**

В условиях глобализации и интенсификации международных контактов возрастает значение эффективной межкультурной коммуникации. Успешное взаимодействие между представителями разных лингвокультур требует не только знания иностранного языка, но и понимания культурных норм, в том числе речевого этикета и вежливых выражений [1]. Вежливость как языковое и социокультурное явление играет ключевую роль в построении межличностных и профессиональных отношений, особенно в образовательной среде, где коммуникация между преподавателями и учащимися разных стран становится всё более распространённой. Сказанное определяет актуальность представленной работы.

Цель настоящего исследования заключается в сравнительном анализе вежливых выражений в китайской и русской культурах с позиции межкультурной коммуникации и выявлении их влияния на процесс преподавания и изучения иностранных языков.

Объектом исследования выступает система вежливых речевых формул, используемых в китайском и русском языках в контексте образовательного взаимодействия.

Задачи исследования заключаются в том, чтобы выявить, каким образом вежливые выражения в китайской и русской культурах отражают глубинные культурные ценности и коммуникативные установки, влияющие на восприятие и интерпретацию речи в межкультурном взаимодействии. Исследование направлено на то, чтобы показать, как различные стратегии речевой вежливости формируют представления о нормах поведения, способствуют или препятствуют эффективной коммуникации, а также как культурные различия в формах вежливости могут вызывать коммуникативные барьеры в образовательной среде. Особое внимание уделяется педагогическим аспектам: определению тех дидактических подходов, которые позволяют учитывать эти различия при преподавании китайского и русского языков как иностранных.

Обоснование научных методов основывается на необходимости комплексного анализа языковых и культурных факторов, определяющих характер вежливых выражений в межкультурной коммуникации. Исследование включает лингвокультурологический анализ, позволяющий выявить взаимосвязь между языковыми формами и культурными нормами, а также сравнительно-сопоставительный подход, направленный на систематизацию различий и сходств в коммуникативных стратегиях. Особое значение имеет дискурсивный анализ речевых актов с акцентом на контексты образовательного взаимодействия. Эмпирическую базу дополняют материалы анкетирования преподавателей и студентов, что позволяет установить практические последствия различий в языке вежливости и обосновать педагогические рекомендации, направленные на повышение уровня межкультурной компетентности.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении представлений о соотношении языка, культуры и вежливости, а также в обогащении теории межкультурной коммуникации новыми данными, полученными в результате сравнительного анализа китайского и русского лингвокультурного пространства.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания иностранных языков (китайского и русского), при разработке учебных пособий, а также в программах повышения квалификации преподавателей. Учет различий в речевых стратегиях вежливости способствует формированию у обучающихся более высокой межкультурной компетентности и предотвращению коммуникативных сбоев.

Новизна исследования состоит в комплексном сопоставлении стратегий речевой вежливости в китайском и русском языках в контексте образовательной межкультурной коммуникации, а также в выявлении особенностей восприятия и интерпретации вежливых формул представителями разных культур.

Таким образом, изучение вежливых выражений в китайской и русской культурах представляет собой важный шаг на пути к более глубокому пониманию механизмов межкультурного взаимодействия, повышения эффективности преподавания иностранных языков и формирования толерантного общения в образовательной среде.

Категория вежливости занимает центральное место в теории межкультурной коммуникации, поскольку она отражает не только языковые нормы, но и глубинные ценности, присущие той или иной культуре. Современные исследования демонстрируют, что эффективное межкультурное взаимодействие невозможно без учета социокультурных особенностей вежливого речевого поведения.

Классической основой анализа вежливости в лингвистике является теория «лица» Брауна и Левинсона, согласно которой коммуникативное поведение подчиняется универсальной потребности в сохранении позитивного и негативного «лица», то есть стремлению быть признанным и не быть ограниченным в действия. Развивая эту теорию, Лич выделил ряд принципов вежливости (тактичность, великодушие, одобрение), которые формируют универсальную модель вежливого общения [2].

Однако, как показано в исследовании Россихиной М.Ю. и Икатовой И.И., несмотря на попытки универсализации, подходы к изучению вежливости остаются фрагментированными, особенно в зарубежной социопрагматике. Тем не менее определяются ключевые тенденции – важность ожиданий, норм и контекста при интерпретации вежливого поведения [3]. Особое внимание уделяется сопоставительному описанию категории вежливости. Проект Брагиной Н.Г. и соавторов акцентирует внимание на комплексном подходе, включающем лексические, дискурсивные и культурно обусловленные особенности речевого этикета [4]. Исследование подчеркивает необходимость включения прагматических аспектов, таких как молчание или речевая агрессия, в анализ вежливости.

Типология культур Г. Хофстеде служит научной основой для объяснения различий в предпочтениях стратегий вежливости и включает такие параметры, как коллективизм, дистанция власти и другие, которые позволяют объяснить, почему в китайской культуре предпочтение отдается косвенным и смягчающим стратегиям, тогда как в русской культуре допустимы более прямые формы коммуникации [5]. Сопоставительные исследования речевого этикета, проведенные Ляньцэня Вана, выявляют конкретные различия в использовании формул благодарности, извинения, просьбы и обращения в русском и китайском языках [6]. Эти различия обусловлены культурными нормами, лежащими в основе выбора речевых стратегий в типичных коммуникативных ситуациях.

Практическое значение различий проанализировано в исследовании Цзинь Лин, где показано, что ошибки китайских студентов при использовании русского речевого этикета часто связаны не с языковой, а с прагматической или этикетной интерференцией [7]. Эти ошибки могут привести к коммуникативным сбоям и недопониманию в образовательной среде.

Национально-культурная специфика также активно проявляется в цифровой коммуникации. Исследование Чжан Шипэна демонстрирует различия в речевом поведении русских и китайцев при онлайн-общении: например, китайские участники чаще прибегают к смягчению и выражению уважения, в то время как русские допускают большую степень прямоты [8]. Кроме того, Кожухова И.В. вводит в научный оборот понятие «коммуникативной импозитивности» как степени давления в речевом акте, связанного с угрозой «лицу» адресата. Автор подчеркивает её культурную специфичность и значимость в педагогических и институциональных дискурсах [9].

Таким образом, теоретическая база исследования вежливости охватывает как классические универсалистские подходы, так и современные кросс-культурные и прагмалингвистические модели. Эти модели особенно значимы в условиях поликультурной образовательной среды, где преподаватели и обучающиеся сталкиваются с необходимостью учитывать не только языковые, но и культурные нормы общения.

Понимание системы вежливости в китайской культуре играет важную роль в изучении китайского языка как иностранного и в построении эффективной межкультурной коммуникации. Китайская модель речевой вежливости существенно отличается от русской, поскольку она глубоко укоренена в традиционных представлениях о социальной иерархии, уважении к старшим, коллективистских ценностях и необходимости сохранения гармонии. Эти особенности определяют, как выбор языковых форм, так и коммуникативные стратегии, что особенно заметно в образовательной и формальной среде.

Китайский язык обладает богатым арсеналом вежливых выражений, используемых в различных ситуациях общения – при обращении, просьбе, благодарности или извинении. Формулы обращения, такие как 王老师 (Wáng lǎoshī – «учитель Ван»), подчеркивают уважение к социальному статусу адресата. При обращении к незнакомцам или официальным лицам часто применяется веж-

ливая форма местоимения 您 (nín), в отличие от нейтрального 你 (nǐ). Просьбы оформляются через частицы и модальные глаголы с использованием 请 (qǐng – «пожалуйста»), например: 请您再说一遍 («Прошу вас, повторите ещё раз»). Выражения благодарности включают как стандартную формулу 谢谢 (xièxie), так и более формальные конструкции вроде 非常感谢您的帮助 («Очень благодарен за вашу помощь»). Извинения в зависимости от контекста могут выражаться как через 对不起 (duìbuqǐ – «извините»), так и через более мягкое 不好意思 (bù hǎo yìsi – «мне неловко»). Т.Е. Землинская и Н.Г. Ферсман отмечают, что выбор таких форм определяется не только языковыми нормами, но и социокультурными ожиданиями, связанными с возрастом, статусом и ситуацией общения [10].

Традиционные конфуцианские ценности, лежащие в основе китайской культуры, оказывают решающее влияние на формирование речевой вежливости. Центральное место занимает представление о социальной иерархии (尊卑观念), что проявляется в строгом соблюдении правил обращения к старшим и вышестоящим. В этой связи особую роль играет понятие "лица" (面子, miànzi), сохранение которого требует избегания прямоты, категоричности и конфликтных высказываний. Коллективизм как культурная установка способствует выбору непрямых форм выражения, особенно в ситуациях отказа или несогласия. Вместо открытого "нет" вежливый говорящий может сказать 我考虑一下吧 («Я подумаю») или 这个事情可能有点困难 («Это может быть немного сложно»). Китайские студенты, обучающиеся в российской образовательной среде, часто воспринимают прямые формы русской речи как грубость, поскольку они вступают в противоречие с их родной прагматикой вежливости.

В образовательной коммуникации китайская модель взаимодействия между преподавателем и студентом отличается высоким уровнем формальности и ритуализированности. Студенты всегда обращаются к преподавателям с использованием титула и уважительной лексики: 尊敬的老师，您好！ («Уважаемый преподаватель, здравствуйте!»), 打扰您了，非常抱歉 («Извините за беспокойство»). Благодарность за обычное объяснение или ответ также является нормой: 谢谢老师的讲解 («Спасибо за объяснение, преподаватель»). В рамках китайской академической культуры наблюдается установка на одностороннюю вежливость: студент демонстрирует уважение, не ожидая симметричного вербального ответа от преподавателя. В российской образовательной традиции, напротив, предполагается более равноправное и диалогичное взаимодействие, что может вызвать у китайских студентов недопонимание. Землинская Т.Е. и Ферсман Н.Г. подчеркивают, что подобные культурные расхождения требуют специального педагогического осмысления и включения в программы по межкультурной подготовке [11].

Таким образом, вежливость в китайской культуре – это не только вопрос лингвистической формы, но и отражение глубинных социокультурных ценностей, определяющих поведение человека в обществе. Для успешной межкультурной коммуникации и языкового образования необходимо учитывать эти особенности как при обучении китайскому языку, так и при взаимодействии с китайскими обучающимися.

Вежливость в русской коммуникативной культуре формируется под влиянием исторических, социальных и лингвистических факторов, отражающих ценности индивидуализма, социального равенства и открытого диалога. В отличие от китайской модели, где доминируют иерархичность и косвенность, русская культура общения чаще опирается на прямоту, симметрию ролей и ситуативную вежливость, что проявляется как в языковых средствах, так и в прагматике взаимодействия.

На уровне языковых форм вежливость реализуется прежде всего через использование местоимения «Вы», указывающего на уважительное отношение и соблюдение дистанции. Также характерно обращение по имени-отчеству, особенно в формальной и образовательной обстановке. При этом в русском языке меньше жестких ритуализированных формул, чем, например, в китайском. В молодежной среде допустимы обращения по имени или фамилии без официальных титулов, и это не всегда воспринимается как невежливо. Просьбы могут быть оформлены как прямо, так и косвенно, с использованием модальных конструкций и вежливых частиц, например: «Передайте, пожалуйста, эту книгу» или «Вы не могли бы помочь мне с отчётом?». Однако русская речь допускает больше прямоты, особенно в неофициальных ситуациях, что связано с культурной установкой на искренность. Как указывает О.К. Клименко, вежливость в русском языке часто выражается не через шаблонные конструкции, а через коммуникативное намерение и тональность [12].

На культурном уровне русская модель характеризуется стремлением к индивидуализму и свободному выражению мнения. Несогласие, критика или противоположная точка зрения могут быть высказаны открыто, при этом не нарушая этикет. Так, фраза «Я с вами не согласен» воспринимается как нормальный элемент диалога и не считается грубой. Такая особенность контрастирует с восточными моделями избегания конфликта. В российском обществе также ценится честность, а формальность и дистанцированность могут интерпретироваться как неискренность.

В образовательной среде нормы вежливости проявляются через официальные формы обращения: студенты обращаются к преподавателю на «Вы» и используют имя-отчество, особенно в письменной и устной академической коммуникации. Вместе с тем, в университетах возможно установление более доверительных, неформальных отношений, когда преподаватель обращается к студенту на «ты» в рамках горизонтальной модели общения. Землинская Т.Е. и Ферсман Н.Г. подчеркивают, что такая асимметрия является допустимой и может способствовать вовлечению студентов в учебный процесс и развитию самостоятельности [13].

Важно отметить, что в русской академической культуре проявления вежливости могут быть не столь ритуализированы, как в восточной традиции. Благодарность, например, выражается как словами «Спасибо», «Благодарю», «Благодарю за помощь», так и действиями: пунктуальность, соблюдение договоренностей, ответственное выполнение заданий. В электронной переписке студент нередко использует формулы: «Здравствуйте, уважаемый Иван Иванович!», «Извините за беспокойство», «Хотел бы уточнить по поводу задания», что указывает на устойчивое сохранение норм формальной вежливости в письменной академической коммуникации.

Таким образом, речевая вежливость в российской культуре представляет собой гибкую систему, в которой важную роль играют ситуативная уместность, интонация и готовность к открытому выражению позиции. Для эффективного преподавания русского языка как иностранного необходимо учитывать специфику культурной интерпретации вежливости и возможные трудности восприятия русской прямоты со стороны носителей других языков.

Сопоставление китайской и русской моделей речевой вежливости позволяет выявить принципиальные культурные различия, которые оказывают непосредственное влияние на образовательный процесс и межкультурную коммуникацию в учебной среде. Эти различия проявляются как в выборе языковых средств, так и в стратегиях речевого поведения, а также в ожиданиях участников общения относительно норм вежливого взаимодействия.

Китайская культура, основанная на конфуцианской традиции, придаёт ключевое значение социальной иерархии, статусу, коллективной гармонии и сохранению лица. Это формирует соответствующий стиль общения: речевая вежливость проявляется через смягчённые формулировки, обходительность, косвенные высказывания и избегание прямых отказов. В образовательной ситуации китайский студент демонстрирует подчёркнутое уважение к преподавателю, проявляемое в тщательно отобранной лексике, избегании несогласия и использовании формул извинения и благодарности даже при минимальных поводах. Такая модель создаёт иерархически асимметричное, но стабильно уважительное педагогическое взаимодействие.

В отличие от этого, русская речевая культура строится на ценностях индивидуализма, равноправия участников общения и ориентации на смысловую ясность. Это выражается в большей прямоте речи, допустимости открытого несогласия, а также акценте на искренность и прагматическую уместность вежливости. В образовательной среде это означает, что студенты могут свободно высказывать сомнения, вступать в диалог с преподавателем, использовать менее формальные речевые стратегии – при условии соблюдения уважительного тона. Здесь вежливость интерпретируется не как следование ритуалам, а как способность к диалогичному и содержательному взаимодействию.

С педагогической точки зрения различия в культурной концепции вежливости могут стать источником недопонимания и коммуникативных сбоев. Например, китайский студент может воспринимать прямой комментарий преподавателя как личную критику, тогда как для носителя русской культуры это может быть проявлением заботы и конструктивности. Аналогично, излишне смягчённая просьба китайского обучающегося может быть не воспринята как просьба вовсе, если преподаватель незнаком с подобными культурными стратегиями.

Для успешной реализации образовательных задач в межкультурной аудитории необходимо учитывать эти расхождения и обучать студентов не только языку, но и нормам речевого поведения, принятым в другой культуре. Преподаватель должен формировать у обучающихся осознанное отношение к вежливости как к социокультурной категории, отличной в разных национальных традициях. Это требует внедрения в учебный процесс специальных упражнений, моделирующих коммуникативные ситуации, обсуждения культурных сценариев взаимодействия, а также осмысления прагматической функции вежливых выражений.

Таким образом, сравнительный анализ вежливости в китайской и русской культурах выявляет не только лингвистические различия, но и глубокие педагогические смыслы. Знание этих различий способствует более эффективному и этически выверенному взаимодействию в образовательной среде, развивает у обучающихся навыки межкультурной компетенции и речевого такта, необходимые в глобализированном мире.

Завершая анализ вежливых выражений в китайской и русской культурах, необходимо обратить внимание на их педагогическое и прикладное значение в процессе преподавания иностранных языков. Понимание культурных различий в сфере речевой вежливости имеет прямое влияние на эффективность языкового обучения, уровень межкультурной адаптации и успешность профессионального взаимодействия в международной образовательной среде.

Прежде всего, различия в стратегии выражения вежливости должны осознанно интегрироваться в процесс преподавания китайского и русского языков как иностранных. Для преподавателей это означает необходимость выходить за рамки грамматического и лексического уровней и включать в обучение элемен-

ты культурной прагматики и объяснение того, как, когда и почему используются те или иные формы вежливости. Например, китайским студентам, изучающим русский язык, важно объяснять, что прямота высказываний в русской речи может быть не проявлением грубости, а следствием культурной нормы искренности. В свою очередь, русскоязычным учащимся, изучающим китайский язык, следует акцентировать внимание на необходимости учитывать иерархию, использовать уважительные обращения и избегать прямых отказов, особенно в официальной и учебной коммуникации.

В связи с этим одной из важнейших задач современного языкового образования становится формирование культурной чувствительности у студентов. Преподаватели могут использовать кейс-методы, ролевые игры, анализ аутентичных диалогов и сравнительные задания, направленные на развитие способности к распознаванию и интерпретации культурных сигналов вежливости. Следует обучать студентов не только тому, как говорить «вежливо» на другом языке, но и как не быть неправильно понятым в межкультурной ситуации. Такая педагогическая стратегия способствует не только развитию коммуникативной компетенции, но и предотвращению типичных коммуникативных неудач, связанных с интерпретацией намерений собеседника.

Кроме того, культурные особенности речевой вежливости должны быть учтены при разработке учебных материалов и программ. Учебники по русскому и китайскому языку, ориентированные на иностранных учащихся, должны включать разделы, посвящённые речевому этикету, с примерами типичных фраз, описанием коммуникативных ситуаций, комментариями к культурным различиям. Это особенно актуально для профессионально ориентированного языкового образования, где ошибочное понимание вежливости может повлиять на учебный или деловой результат. Учет таких факторов в разработке учебных пособий делает обучение более реалистичным, приближённым к условиям живого межкультурного общения.

Таким образом, знание и педагогическое осмысление различий в выражении вежливости в китайской и русской культурах играет важную роль в формировании у студентов функциональной межкультурной компетентности. Это знание должно быть неотъемлемой частью языковой подготовки, направленной не только на освоение языка, но и на формирование гибкости мышления, эмпатии и культурной рефлексии качеств, необходимых современному участнику глобального образовательного процесса.

Проведённое исследование вежливых выражений в китайской и русской культурах позволило выявить существенные межкультурные различия, имеющие как лингвистическое, так и педагогическое значение. Сравнительный анализ показал, что китайская модель речевой вежливости опирается на культурные установки иерархичности, коллективизма и косвенного общения, тогда как русская модель строится на ценностях индивидуализма, прямоты и прагматической уместности. Эти различия проявляются в формуле обращения, стратегиях выражения просьб, благодарности и извинений, а также в нормах взаимодействия в образовательной среде.

В качестве основного вывода можно отметить, что речевая вежливость является не универсальной лингвистической категорией, а культурно обусловленным феноменом, требующим учета в образовательной практике. Для преподавателей и студентов, работающих в условиях межкультурного взаимодействия, важно не только овладение языком, но и развитие культурной чувствительности и прагматической компетентности. Различия в восприятии и реализации вежливости могут становиться источником коммуникативных сбоев, а значит, должны осознанно интегрироваться в программы преподавания китайского и русского языков как иностранных.

Практические рекомендации, выработанные в рамках исследования, включают необходимость включения в образовательный процесс элементов межкультурной прагматики, адаптацию учебных материалов с учётом культурных различий, использование интерактивных методов обучения и развитие навыков осмысленного речевого поведения. Это особенно важно в условиях глобализации образования и академической мобильности.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с более глубокой эмпирической проверкой заявленных выводов на материале учебных диалогов, анкетных данных и результатов педагогических экспериментов. Также актуальными являются исследования восприятия речевой вежливости представителями других лингвокультур, разработка методик диагностики межкультурной компетентности и создание образовательных платформ, ориентированных на развитие культурно чувствительной речи.

Таким образом, изучение вежливых выражений в контексте межкультурной коммуникации позволяет не только углубить научное понимание языковой картины мира, но и обогатить практику преподавания иностранных языков в междисциплинарном, педагогическом и культурологическом аспектах.

Библиографический список

1 Кожухова И.В. *Категория вежливости: косвенно-вопросительные высказывания*: учебное пособие. Челябинск: Челябинский государственный университет, 2020.
2. Халикова Д.Н. *Понимание стратегий вежливости в межкультурной коммуникации*. *Nordic Press.* 2025; Т. 7: 1–7. https://research.nordicuniversity.org/index.php/nordic/article/view/2036
3. Россихина М.Ю., Икатова И.И. Теория вежливости: поиски эффективной методологии исследований в зарубежной социопрагматике. *Вестник НГУ*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022; Т. 20, № 1: 6–20.
4. Брагина Н.Г., Иссерс О.С., Мендоса И., Ратмайр Р. Категория языковой вежливости и её комплексное описание (к постановке проблемы). *Коммуникативные исследования.* 2021; Т. 8, № 2: 217–232.
5. Безукладников К.Э., Новоселов М.Н. Типология культур Геерта Хофстеде как научная основа педагогического взаимодействия с зарубежными студентами. *Язык и культура*. 2024; № 65: 99–113.
6. Ван Л. Сопоставительный анализ речевого этикета в современном русском и китайском языках. *Мир русскоговорящих стран.* 2021; № 4 (10): 52–67.
7. Лин Ц. Причины коммуникативных неудач китайских студентов в использовании формул русского речевого этикета. *Наука и школа*. 2024; № 1: 258–268.
8. Чжан Ш. Национально-культурная специфика коммуникативного поведения носителей русского и китайского языков в интернет-общении. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 3 (112): 253–257.
9. Кожухова И.В. Коммуникативная импозитивность: систематический обзор. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 17, Выпуск 7: 2495–2502.
10. Ларина Т.В., Нилакши С., Юрьева Ю.Б. Социокультурный контекст, формы обращения и стили коммуникации (на примере британского и индийского вариантов английского языка). *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 2: Языкознание. 2019; № 18 (3): 39–51.
11. Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г. Субъект диалога культур: педагогический аспект. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 9: 49–51.
12. Клименко О.К. Категория вежливости и речевой этикет в русском языке. *Русский язык в современном обществе: функциональные и статусные характеристики*. 2005: 85–101.
13. Мирошниченко И.Н. Развитие самостоятельности студентов в современном образовательном процессе в вузе: педагогические подходы. *Мир педагогики и психологии*. 2020; № 6: 35–41.

References

1 Kozhuhova I.V. *Kategoriya vezhlivosti: kosvenno-voprositel'nye vyskazyvaniya*: uchebnoe posobie. Chelyabinsk: Chelyabinskij gosudarstvennyj universitet, 2020.
2. Halikova D.N. *Ponimanie strategij vezhlivosti v mezhkul'turnoj kommunikacii*. *Nordic Press.* 2025; T. 7: 1-7. https://research.nordicuniversity.org/index.php/nordic/article/view/2036
3. Rossihina M.Yu., Ikatova I.I. Teoriya vezhlivosti: poiski `effektivnoj metodologii issledovanij v zarubezhnoj sociopragmatike. *Vestnik NGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2022; T. 20, № 1: 6-20.
4. Bragina N.G., Issers O.S., Mendosa I., Ratmajr R. Kategoriya yazykovoj vezhlivosti i ee kompleksnoe opisanie (k postanovke problemy). *Kommunikativnye issledovaniya.* 2021; T. 8, № 2: 217-232.
5. Bezukladnikov K.`E., Novoselov M.N. Tipologiya kul'tur Geerta Hofstede kak nauchnaya osnova pedagogicheskogo vzaimodejstviya s zarubezhnymi studentami. *Yazyk i kul'tura*. 2024; № 65: 99-113.
6. Van L. Sopostavitel'nyj analiz rechevogo `etiketa v sovremennom russkom i kitajskom yazykah. *Mir russkogovoryaschih stran.* 2021; № 4 (10): 52-67.
7. Lin C. Prichiny kommunikativnyh neudach kitajskih studentov v ispol'zovanii formul russkogo rechevogo `etiketa. *Nauka i shkola*. 2024; № 1: 258-268.
8. Chzhan Sh. Nacional'no-kul'turnaya specifika kommunikativnogo povedeniya nositelej russkogo i kitajskogo yazykov v internet-obschenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 3 (112): 253-257.
9. Kozhuhova I.V. Kommunikativnaya impozitivnost': sistematicheskij obzor. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; T. 17, Vypusk 7: 2495-2502.
10. Larina T.V., Nilakshi S., Yur'eva Yu.B. Sociokul'turnyj kontekst, formy obrascheniya i stili kommunikacii (na primere britanskogo i indijskogo variantov anglijskogo yazyka). *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2019; № 18 (3): 39-51.
11. Zemlinskaya T.E., Fersman N.G. Sub`ekt dialoga kul'tur: pedagogicheskij aspekt. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 9: 49-51.
12. Klimenko O.K. Kategoriya vezhlivosti i rechevoj `etiket v russkom yazyke. *Russkij yazyk v sovremennom obschestve: funkcional'nye i statusnye harakteristiki*. 2005: 85-101.
13. Miroshnichenko I.N. Razvitie samostoyatel'nosti studentov v sovremennom obrazovatel'nom processe v vuze: pedagogicheskie podhody. *Mir pedagogiki i psihologii*. 2020; № 6: 35-41.

Статья поступила в редакцию 21.11.25

УДК 378.147:004.9:005.336.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-307-310

Boyarov E.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor, Department of Life Safety, Institute of Natural Sciences and Safety Technological Sphere, Sakhalin State University (Yuzhno-Sakhalinsk, Russia), E-mail: boyarov_en@mail.ru*
Abramova S.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Life Safety, Institute of Natural Sciences and Safety Technological Sphere, Sakhalin State University (Yuzhno-Sakhalinsk, Russia), E-mail: abramova_sv@list.ru*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF IMPLEMENTING THE FLIPPED CLASSROOM APPROACH IN TEACHING LIFE SAFETY TO STUDENTS. The article examines methodological features of applying the flipped classroom approach in teaching the discipline “Life Safety” in the context of education digitalization. The study demonstrates that this approach improves the effectiveness of theoretical learning and the development of practical skills, which is confirmed by the results of a pedagogical experiment: students in the experimental group showed higher knowledge gains and more confident mastery of practical actions in simulated situations. Survey data indicate a high level of student engagement, while also revealing the need to further develop self-organization skills. The article presents key methodological recommendations for structuring the learning process, creating digital resources, implementing active learning methods, and developing an assessment system aligned with Universal Competence UC-8. The limitations of the approach are identified, including technical requirements, instructor retraining, and student adaptation to the new learning format. The materials of the study can serve as a basis for designing modern educational programs in the field of life safety and support broader digital transformation processes in higher education.

Key words: **flipped classroom, Life Safety, digital educational technologies, practice-oriented learning, active learning methods, methodological recommendations**

Е.Н. Бояров*, д-р пед. наук, доц., проф., ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск, E-mail: boyarov_en@mail.ru*
С.В. Абрамова*, д-р пед. наук, доц., зав. каф. безопасности жизнедеятельности, Институт естественных наук и техносферой безопасности ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск, E-mail: abramova_sv@list.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются методические особенности применения технологии «Перевернутый класс» в обучении дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» в условиях цифровизации образования. Показано, что использование данной технологии способствует повышению эффективности усвоения теории и развитию практических навыков, что подтверждено результатами педагогического эксперимента: студенты экспериментальной группы продемонстрировали более высокий прирост знаний и уверенное освоение практических действий в моделируемых ситуациях. Анкетирование участников образовательного процесса выявило высокую вовлеченность студентов, а также необходимость совершенствования их навыков самоорганизации. В работе представлены ключевые методические рекомендации по структурированию учебного процесса, созданию цифровых ресурсов, применению активных методов обучения и формированию системы оценивания, ориентированной на универсальную компетенцию УК-8. Отмечены ограничения технологии, связанные с техническим обеспечением, подготовкой преподавателей и адаптацией студентов к новому формату работы. Материалы статьи могут служить основой для разработки современных программ подготовки в области безопасности жизнедеятельности и поддерживать процессы цифровой трансформации в высшем образовании.

Ключевые слова: **перевернутый класс, безопасность жизнедеятельности (БЖД), цифровые образовательные технологии, практико-ориентированное обучение, активные методы обучения, методические рекомендации**

Актуальность исследования обусловлена следующими факторами: ростом цифровизации образования, требующим поиска новых подходов к обучению безопасности жизнедеятельности [1; 2], изменением модели усвоения знаний, при которой традиционные лекционные методы уступают место активным и интерактивным формам обучения [3], а также необходимостью формирования практических навыков, что требует оптимального сочетания теоретической подготовки и реальных ситуационных тренировок [4].

Современные педагогические технологии активно трансформируются в условиях цифровизации образовательного процесса, что обусловлено как глобальными трендами внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), так и необходимостью повышения эффективности обучения. В этом контексте «Перевернутый класс» представляет собой одну из перспективных педагогических технологий, позволяющую повысить вовлеченность обучающихся, активизировать их самостоятельную работу и оптимизировать процесс усвоения учебного материала.

Применение данной технологии в преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД) приобретает особую значимость, поскольку обучение в данной области требует формирования у студентов устойчивых знаний, практических навыков, входящих в состав универсальной компетенции, а именно – УК-8: «способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов» [5]. Как отмечает Дж. Бергман, один из основателей концепции *Flipped Classroom*, ключевой аспект методики заключается в перераспределении времени и формата образовательного процесса: изучение теоретического материала переносится на самостоятельную работу студентов, а аудиторные занятия отводятся под практическое применение знаний [6].

В условиях стремительного развития дистанционного и смешанного обучения особенно актуальным становится вопрос адаптации традиционных методов и технологий обучения к новым реалиям цифрового образования. Исследования в области педагогических технологий подтверждают, что технология «Перевернутый класс» способствует повышению мотивации обучающихся, развитию критического мышления и углубленному пониманию учебного материала [7]. При этом, несмотря на очевидные преимущества, процесс внедрения данной технологии требует тщательного анализа методических аспектов учебных программ дисциплин и разработки эффективных образовательных ресурсов.

В российской педагогической практике интерес к технологии «Перевернутый класс» в настоящее время активно растет. Исследования отечественных авторов показывают, что применение такой педагогической технологии «обеспечивает повышение учебной самостоятельности студентов, способствует углублению знаний и развитию их исследовательской деятельности» [1; 3]. В работах М.Л. Белоножко и О.В. Кузнецовой (2021) подчеркивается, что применение технологии «Перевернутый класс» существенно повышает уровень усвоения учебного материала и создает предпосылки для более глубокого понимания изучаемых вопросов [8].

Целью данной статьи является выявление методических особенностей внедрения технологии «Перевернутый класс» в процесс обучения студентов дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», а также разработка практических рекомендаций по её эффективному применению в условиях цифровой трансформации высшего образования.

Основные задачи статьи заключаются в анализе теоретических основ технологии «Перевернутый класс» и её соответствия требованиям ФГОС ВО; выявлении методических особенностей её применения при преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»; проведении педагогического эксперимента для оценки эффективности данной технологии по сравнению с традиционными методами обучения; разработке методических рекомендаций по структурированию учебного процесса, создании цифровых образовательных ресурсов, применении активных методов обучения и формированию системы оценивания, ориентированной на универсальную компетенцию УК-8; а также в определении ограничений и перспектив дальнейшего использования технологии в условиях цифровой трансформации высшего образования.

Научная новизна исследования определяется обоснованием методической модели применения технологии «Перевернутый класс» в обучении безопасности жизнедеятельности, подтвержденной результатами педагогического эксперимента и ориентированной на формирование практических компетенций студентов в условиях цифровой образовательной среды.

Теоретическая значимость статьи выражается в следующем: материалы способствуют уточнению и расширению педагогических представлений о методических основах применения технологии «Перевернутый класс» в обучении дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» в условиях цифровой образовательной среды. Практическая значимость представлена через выявление и описание ключевых аспектов внедрения технологии «Перевернутый класс» в

учебный процесс, обеспечивающих повышение эффективности усвоения теоретического материала и развитие практических навыков студентов.

Современная цифровизация образования усиливает развитие интерактивных и смешанных форм обучения, среди которых технология «Перевернутый класс» занимает значимое место. Она изменяет традиционный порядок работы с материалом: студенты предварительно изучают теорию с использованием электронных образовательных ресурсов, а аудиторное время посвящается активным видам деятельности – обсуждению, решению задач, проведению практических работ и экспериментов [6]. Согласно исследованию Дж.Л. Бишоп и М.А. Верлнгер, модель включает три ключевых элемента: самостоятельное изучение материала (видеолекции, интерактивные курсы), активную работу на занятиях (дискуссии, кейсы, моделирование ситуаций) и последующую рефлексию с корректировкой образовательной траектории [7].

Диапазон применения технологии расширяется: помимо естественно-научных и инженерных направлений, она становится востребованной в гуманитарной сфере, включая педагогику, психологию и безопасность жизнедеятельности. Исследования показывают, что такой формат снижает долю пассивного восприятия информации, увеличивает время для практической отработки действий и делает темп освоения теории более гибким [8]. Технология особенно эффективна в условиях смешанного обучения, органично сочетая очные и онлайн-форматы [9].

Важным преимуществом является соответствие деятельностному подходу, закрепленному в ФГОС ВО. Роль преподавателя трансформируется: он становится модератором учебного процесса, а студенты – активными участниками образовательной деятельности [5]. В результате формируется комплекс компетенций, значимых для сферы безопасности жизнедеятельности: когнитивные (усвоение теории, риск-ориентированный анализ), операциональные (выполнение алгоритмов действий в условиях ЧС, работа в смоделированных ситуациях) и социально-коммуникативные (взаимодействие в команде, координация действий при угрозах) [2].

Таким образом, технология «Перевернутый класс» обеспечивает более глубокое и осмысленное освоение учебного материала, укрепляет практические навыки студентов и делает образовательный процесс более гибким и результативным.

Рассмотрим особенности преподавания дисциплины «БЖД» с применением технологии перевернутого класса.

Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» предполагает не только освоение теоретического материала, но и формирование практических компетенций для адекватного реагирования в чрезвычайных ситуациях (ЧС). Технология «Перевернутый класс» выступает эффективным инструментом для достижения этой цели, поскольку переносит фокус с пассивного восприятия информации на активную самостоятельную работу студентов, развивая их аналитические способности. Они меняют устоявшуюся образовательную парадигму: через самостоятельную подготовку и интерактивные занятия студенты учатся не просто запоминать правила, а гибко адаптировать их к нестандартным ситуациям.

Одним из ключевых преимуществ технологии «Перевернутый класс» является акцент на интерактивные методы обучения, которые позволяют студентам не просто пассивно воспринимать информацию, а активно работать с ней. Как показывает теоретический анализ, наиболее эффективными методами в рамках перевернутого класса являются:

– кейс-метод – анализ реальных ситуаций, связанных с безопасностью жизнедеятельности, и разработка решений по минимизации рисков [4];

– ролевые игры и ситуационное моделирование – проигрывание сценариев чрезвычайных ситуаций с последующим обсуждением [10];

– групповые дискуссии и проблемное обучение – коллективное обсуждение и поиск решений по вопросам безопасности;

– тренажерные симуляции – использование цифровых технологий для имитации различных чрезвычайных ситуаций и действий в ответ на угрозы [3].

Как отмечает В.С. Кукушин (2020), использование интерактивных методов в изучении содержания безопасности жизнедеятельности повышает уровень вовлеченности студентов и способствует более глубокому осмыслению изучаемого материала [1].

С точки зрения использования цифровых образовательных ресурсов технология «Перевернутый класс» требует разработки качественного электронного контента, который студенты могут использовать для самостоятельного изучения материала. В этой связи эффективными инструментами являются:

– видеолекции и мультимедийные презентации – позволяют передавать теоретический материал в наглядной форме [6];

– интерактивные тесты и онлайн-платформы – обеспечивают самопроверку знаний и адаптивное обучение [8];

– электронные тренажеры и симуляторы – позволяют моделировать чрезвычайные ситуации и отрабатывать алгоритмы действий в виртуальной среде [10];

– виртуальные лаборатории и практикумы – обеспечивают возможность проведения экспериментов по безопасности в цифровой среде.

Исследования Дж.Е. Маклафлин, М.Т. Рот и др. (2014) показывают, что студенты, использующие интерактивные онлайн-ресурсы, демонстрируют более высокий уровень усвоения знаний по сравнению с теми, кто обучается традиционными методами [4].

Применительно к роли преподавателя как модератора процесса в технологии «Перевернутый класс» она трансформируется – преподаватель становится модератором образовательного процесса. При этом функции преподавателя в перевернутом классе включают разработку и подбор образовательных ресурсов для самостоятельной работы студентов; организацию групповой работы в аудитории, постановку проблемных задач и их обсуждение; мониторинг процесса обучения, корректировку индивидуальных образовательных траекторий; обеспечение обратной связи, поддержку студентов в их обучении [7].

Соответственно, как отмечает М.Л. Белоножко (2021), ключевая задача преподавателя при использовании технологии «Перевернутый класс» – создать условия, при которых студенты не просто изучают теоретический материал, но и активно применяют его в реальных или смоделированных условиях [8].

Наконец, технология «Перевернутый класс» формирует у студентов навыки самостоятельного обучения, что особенно важно для подготовки специалистов разных направлений в сфере безопасности. Исследования Г. Макрански, Т.С. Теркильдсен и др. показывают, что применение в образовательном процессе данной технологии способствует:

– развитию навыков критического мышления;

– повышению ответственности за процесс обучения;

– формированию готовности к работе в условиях неопределенности [10];

– реализации практико-ориентированного подхода: студенты изучают учебный материал самостоятельно дома, а аудиторное время посвящается конкретной учебной теме, тренингам и моделируемым ситуациям, что повышает готовность к реальным угрозам [2].

Эффективное применение технологии «Перевернутый класс» в обучении безопасности жизнедеятельности требует комплексного подхода к организации образовательного процесса. Технология должна учитывать особенности содержания дисциплины, специфику целевой аудитории, а также современные цифровые инструменты, обеспечивающие самостоятельную работу студентов и активные методы и формы взаимодействия преподавателя и студентов на учебных занятиях. Рассмотрим методические рекомендации по внедрению технологии «Перевернутый класс» в преподавание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

1. Структурирование образовательного процесса.

При внедрении технологии перевернутого класса важно грамотно перестроить учебный процесс студентов таким образом, чтобы на самостоятельную подготовку приходилась значительная часть теоретического материала, а в аудитории отрабатывались практические умения и навыки. В этой связи оптимальной является следующая структура занятий:

– 1-й этап – доступ к учебным материалам (лекции в формате видео, презентаций, интерактивных курсов);

– 2-й этап – освоение материала в самостоятельном режиме (ответы на контрольные вопросы, выполнение заданий на проверку понимания);

– 3-й этап – аудиторные занятия с акцентом на активное обучение (дискуссии, кейс-методы, тренажеры, моделирование ситуаций);

– 4-й этап – рефлексия и закрепление знаний (самоанализ, обсуждение ошибок, тестирование).

Переход к такой модели построения образовательного процесса «способствует повышению уровня усвоения учебного материала и формированию практических компетенций, что особенно важно в преподавании содержания безопасности жизнедеятельности» [3].

2. Подготовка материалов для самостоятельного изучения.

Эффективность т ехнологии напрямую зависит от качества учебных материалов, предоставляемых студентам для самостоятельной работы. Согласно авторским исследованиям, в рамках дисциплины «БЖД» наиболее востребованы видеообъяснения и лекции (записанные преподавателем или взятые из открытых образовательных платформ); интерактивные курсы и тренажеры (включающие мультимедийные материалы, симуляции чрезвычайных ситуаций); тесты и контрольные задания (позволяющие студентам оценить степень усвоения материала перед занятиями); дополнительные источники информации (электронные учебники, нормативно-правовые документы, инструкции и правила по безопасности).

Тем самым важно учитывать уровень подготовки студентов и предоставлять материалы в различном формате (текст, видео, аудио), что повышает доступность информации и мотивацию студентов к обучению [8].

3. Организация практических учебных занятий.

Аудиторные учебные занятия в рамках применения технологии «Перевернутый класс» должны быть максимально ориентированы на практическое применение знаний. При этом наиболее эффективны следующие методики:

– разбор реальных чрезвычайных ситуаций (анализ конкретных инцидентов и действий);

– ролевые игры и ситуационное моделирование (имитация пожаров, аварий, террористических угроз);

– работа в группах (коллективные решения по безопасности);

– использование VR/AR-технологий (виртуальные симуляции для быстрого принятия решений) [9].

Соответственно, студенты, обучающиеся по технологии «Перевернутый класс» с акцентом на практику, демонстрируют более высокий уровень готовности к действиям в экстремальных условиях и чрезвычайных ситуациях [10].

4. Оценивание результатов обучения.

Эффективная система оценивания в перевернутом классе должна включать как формативное (текущую обратную связь), так и суммативное (итоговую аттестацию) оценивание. Так, оптимальными инструментами контроля являются:

– онлайн-тестирование (базовый контроль перед занятиями);

– анализ кейсов и отчетов (оценка критического мышления);

– оценка групповой работы (вовлеченность в коллективную деятельность);

– практический (демонстрационный) экзамен и ситуационные тестирования (имитация ЧС) [4].

При этом гибкая система оценивания в технологии «Перевернутый класс» способствует формированию у студентов ответственности за процесс обучения и повышает их самостоятельность к освоению учебного материала [2]. Структура применения технологии «Перевернутый класс» обеспечивает гибкий и эффективный образовательный процесс, ориентированный на формирование практических навыков у студентов в области обеспечения безопасности жизнедеятельности, представлена на рис. 1.

Таким образом, реализация технологии «Перевернутый класс» позволяет перестроить образовательный процесс так, чтобы студенты не только получали знания, но и активно их применяли. Для успешного внедрения данной технологии необходимы:

1. Разработка качественных цифровых учебных материалов (видео, тестов, кейсов, тренажеров).

2. Организация интерактивных аудиторных занятий с акцентом на практику и групповую работу.

3. Эффективная система оценивания, ориентированная на проверку реальных практических навыков.

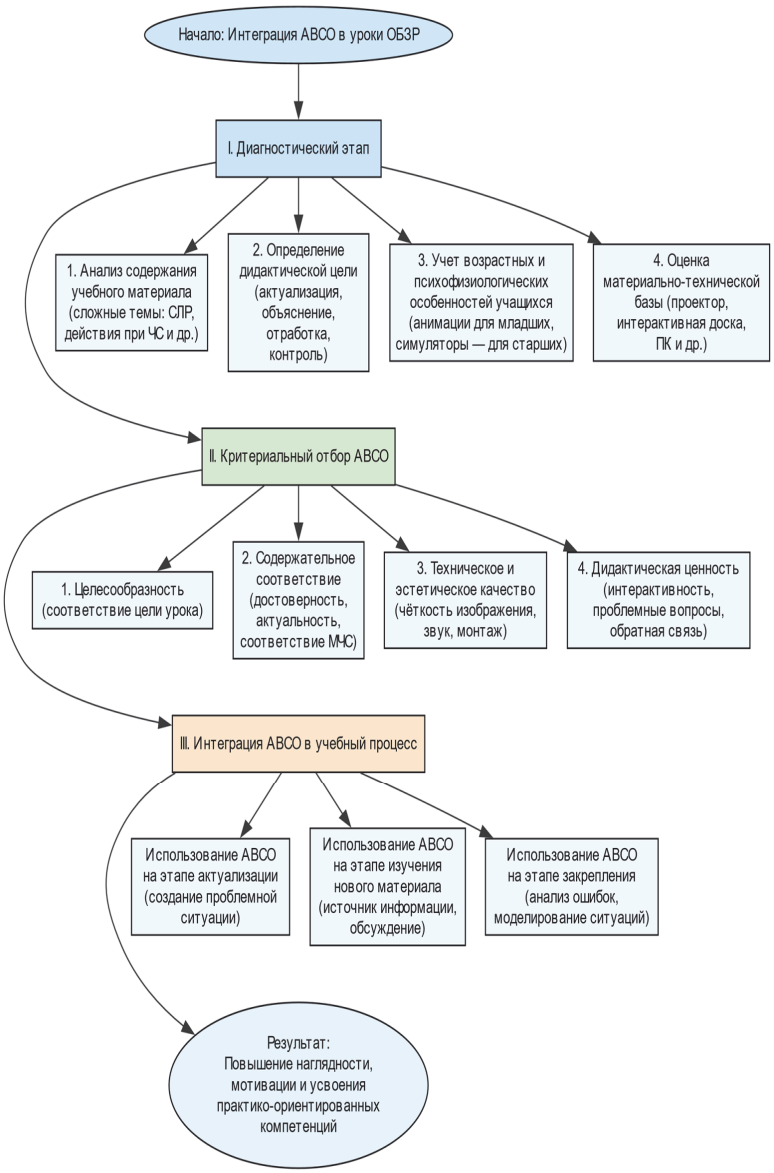


Рис. 1. Структура применения технологии «Перевернутый класс» в обучении студентов в рамках дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности»

4. Гибкость и адаптация данной технологии под специфику дисциплины с учетом потребностей студентов.

Применение этих рекомендаций позволит повысить качество обучения в рамках данной дисциплины, сформировать у студентов необходимые профессиональные компетенции и подготовить их к эффективным действиям в условиях реальных угроз.

Для оценки эффективности применения технологии «Перевернутый класс» в преподавании дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД) было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие преподаватели и студенты 1 курса 2 направлений подготовки (бакалавриат, специалитет) ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет». Основной целью исследования было выявление влияния технологии перевернутого класса на качество усвоения учебного материала, развитие практических навыков и уровень вовлеченности и мотивации студентов в учебный процесс.

В начале изучения дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» всем студентам было предложено ответить на вопросы анкеты, содержание которой опиралось на данный школьный предмет (с 01.09.2024 введен предмет «Основы безопасности и защиты Родины»). Полученные результаты анкетирования студентов стали «контрольными точками» для сравнительного педагогического эксперимента.

Студенты экспериментальной группы показали более высокий прирост знаний (+34,9%) по сравнению с традиционной группой (+19,9%).

Развитие практических навыков оказалось значительно выше у студентов, обучавшихся по модели перевернутого класса (8,7 баллов против 6,5).

Большинство студентов и преподавателей положительно восприняли методику, однако она требует развития у студентов навыков самоорганизации и ответственности за учебный процесс.

Дополнительно было проведено анкетирование студентов и преподавателей для выявления их отношения к технологии «Перевернутый класс».

Полученные результаты в обобщенном нами виде показали следующее: 74% студентов отметили, что новый формат учебных занятий повысил их мотивацию к обучению. 68% студентов указали, что им удобнее изучать теорию в индивидуальном темпе, а затем прорабатывать сложные вопросы в аудитории на практических занятиях. 82% преподавателей отметили, что технология «Перевернутый класс» позволяет эффективнее контролировать усвоение студентами содержания дисциплины. К трудностям, по мнению 41% студентов, относится необходимость самоорганизации при самостоятельном изучении материала. Эти данные подтверждают выводы, что данная технология способствует вовлеченности студентов, но требует высокой степени их самостоятельности.

Результаты проведенного исследования и анализ современных педагогических работ подтверждают высокий потенциал технологии «Перевернутый класс» для повышения эффективности обучения по безопасности жизнедеятельности. Данная технология способствует глубокому усвоению знаний, развитию практических навыков и повышению мотивации студентов, однако ее успешная реализация требует грамотной методической и технической поддержки. Несмотря на очевидные преимущества, реализация технологии «Перевернутый класс» сопровождается рядом организационных сложностей, включая необходимость создания качественных цифровых образовательных ресурсов; технического обеспечения учебного процесса; подготовки преподавателей к новой роли модератора обучения. Технология «Перевернутый класс» демонстрирует высокий потенциал в обучении дисциплинам, требующим активного применения знаний, однако для его полноценного внедрения в преподавание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» необходимы дальнейшие исследования, включая разработку методических рекомендаций по созданию цифровых образовательных ресурсов, ориентированных на подготовку специалистов в сфере безопасности; анализ эффективности VR-, AR-технологий в рамках перевернутого обучения, особенно в практической подготовке; разработку адаптированной модели перевернутого класса для дисциплин предметно-профильной подготовки, учитывающей специфику подготовки специалистов разных направлений и сфер будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, технология «Перевернутый класс» является перспективным направлением развития образовательного процесса, обеспечивающим интерактивное, гибкое и результативное обучение, особенно в таких важных дисциплинах, как дисциплина «Основы безопасности жизнедеятельности». Представленные в исследовании результаты возможно интерпретировать в практике работы преподавателей вузов как основу для организации занятий по указанной дисциплине с применением технологии «Перевернутый класс», включая структуру самостоятельной подготовки, набор цифровых ресурсов и способы проведения практических тренировок.

Библиографический список

1. Кукушин В.С. *Современные образовательные технологии: теория и практика.* Ростов-нак-Дону: Феникс, 2020.
2. Лутовинов В.И. Военно-патриотическое воспитание российской молодежи в системе патриотического воспитания: новые вызовы, требования и направления развития. *Идея патриотизма в системе воспитания подрастающего поколения*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Сукко: Пензенский государственный университет, 2019: 11–21.
3. Громыко Ю.В. *Методология развития мышления и образовательные технологии.* Москва: Когито-Центр, 2019.
4. McLaughlin J.E., Roth M.T., Glatt D.M., Gharkholonarehe N. The Flipped Classroom: A Course Redesign to Foster Learning and Engagement in a Health Professions School. *Academic Medicine*. 2014; Vol. 89, № 2: 236–243.
5. *ФГОС ВО 3++. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление 20.00.00 Техносферная безопасность*. Москва: Минобрнауки России, 2021.
6. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington*: International Society for Technology in Education*, 2012.
7. Bishop J.L., Verleger M.A. The Flipped Classroom: A Survey of the Research. *Proceedings of the 120th ASEE Annual Conference & Exposition. Atlanta*, 2013.
8. Белоножко М.Л., Кузнецова О.В. Применение цифровых технологий в обучении: проблемы и перспективы. *Вестник педагогических инноваций*. 2021$ № 2: 56–64.
9. Hamdan N., McKnight P., McKnight K., Arfstrom K.M. *A Review of Flipped Learning. Flipped Learning Network*, 2013.
10. Makransky G., Terkildsen T. S., Mayer R. E. Adding Immersive Virtual Reality to a Science Lab Simulation Causes More Presence but Less Learning. *Learning and Instruction*. 2019; Vol. 60: 225–236.

References

1. Kukushin V.S. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii: teoriya i praktika*. Rostov-nak-Donu: Feniks, 2020.
2. Lutovinov V.I. Voenno-patrioticheskoe vospitanie rossijskoj molodezhi v sisteme patrioticheskogo vospitaniya: novye vyzovy, trebovaniya i napravleniya razvitiya. *Ideya patriotizma v sisteme vospitaniya podrastayuschego pokoleniya*: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sukko: Penzenskij gosudarstvennyj universitet, 2019: 11-21.
3. Gromyko Yu.V. *Metodologiya razvitiya myshleniya i obrazovatel'nye tehnologii.* Moskva: Kogito-Centr, 2019.
4. McLaughlin J.E., Roth M.T., Glatt D.M., Gharkholonarehe N. The Flipped Classroom: A Course Redesign to Foster Learning and Engagement in a Health Professions School. *Academic Medicine*. 2014; Vol. 89, № 2: 236-243.
5. *FGOS VO 3++. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya. Napravlenie 20.00.00 Tehnosfernaya bezopasnost'*. Moskva: Minobrnauki Rossii, 2021.
6. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington*: International Society for Technology in Education*, 2012.
7. Bishop J.L., Verleger M.A. The Flipped Classroom: A Survey of the Research. *Proceedings of the 120th ASEE Annual Conference & Exposition. Atlanta*, 2013.
8. Belonozhko M.L., Kuznecova O.V. Primenenie cifrovyh tehnologij v obuchenii: problemy i perspektivy. *Vestnik pedagogicheskih innovacij*. 2021$ № 2: 56-64.
9. Hamdan N., McKnight P., McKnight K., Arfstrom K.M. *A Review of Flipped Learning. Flipped Learning Network*, 2013.
10. Makransky G., Terkildsen T. S., Mayer R. E. Adding Immersive Virtual Reality to a Science Lab Simulation Causes More Presence but Less Learning. *Learning and Instruction*. 2019; Vol. 60: 225-236.

Статья поступила в редакцию 23.11.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-310-312

Kulichenko Yu.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: kulichenko@volsu.ru*
Korolevskaya E.M., *Cand. of Sciences (Philology), Moscow Metropolitan Governance University (Moscow, Russia), E-mail: ekaterina_korolevskaya@mail.ru*

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF ENVIRONMENTAL STUDIES STUDENTS (BASED ON THE TOPIC "ENVIRONMENTAL PROBLEMS"). The article is devoted to the development of a methodology for forming the professional foreign language competence of undergraduate students majoring in "Ecology and Environmental Management" using the topic "Environmental problems" as an example. The objective of the research is to describe the stages of forming foreign language communicative competence within the context of the professional training of ecologists. The scientific novelty lies in the comprehensive description of the methodology, which addresses an existing gap in this field. This work is based on the principles of the lexical approach to foreign language teaching, reveals the specifics of developing foreign language lexical competence in students of non-linguistic specialties, and includes an original set of exercises aimed at mastering the terminology on the topic "Environmental Pollution." The practical significance consists in the possibility of using the developed materials in the Foreign Language course for ecologists and students of other natural science specialties. The set of exercises includes tasks for mastering basic terminology on the topic under consideration, studying the collocational and word-formation possibilities of lexical units; in addition, discussion and creative tasks aimed at systematizing knowledge and developing communication skills are proposed.

Key words: **foreign language teaching methodology, foreign language communicative competence, ecology, environmental problems**

Ю.Н. Куличенко*, канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: kulichenko@volsu.ru*
Е.М. Королевская*, канд. филол. наук, Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова, г. Москва, E-mail: ekaterina_korolevskaya@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ "ENVIRONMENTAL PROBLEMS")

Статья посвящена разработке методики формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов-бакалавров направления «Экология и природопользование» на примере темы «Environmental problems». Цель исследования – описать этапы формирования иноязычной коммуникативной компетенции в контексте профессиональной подготовки экологов. Научная новизна заключается в комплексном описании методологии, восполняющем существующий пробел в данной области. Данная работа опирается на принципы лексического подхода к преподаванию иностранного языка, раскрывает особенности развития иноязычной лексической компетенции у учащихся неязыковых специальностей, включает авторский комплекс упражнений, направленных на усвоение терминологии по теме «Экологические проблемы». Практическая значимость состоит в возможности применения разработанных материалов в курсе «Иностранный язык» для экологов и студентов других естественно-научных специальностей. Комплекс упражнений включает задания на усвоение базовой терминологии в рамках рассматриваемой темы, изучение сочетаемостных и словообразовательных возможностей лексических единиц, кроме этого, предложены дискуссионные и творческие задания, направленные на систематизацию знаний и развитие коммуникативных навыков.

Ключевые слова: **методика преподавания иностранных языков, иноязычная коммуникативная компетенция, экология, проблемы защиты окружающей среды**

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разработки эффективной методики обучения иностранному языку студентов естественно-научных специальностей, способствующей последовательной и целенаправленной подготовке будущих специалистов. Способность будущего эколога к коммуникации на английском языке становится обязательным элементом его профессиональной подготовки. Решение глобальных экологических проблем, таких как изменение климата, сохранение биоразнообразия, загрязнение океана и др., требует международного сотрудничества, изучения англоязычной научной литературы и участия в международных конференциях и проектах.

Цель данного исследования – охарактеризовать специфику развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Экология и природопользование», в процессе преподавания английского языка.

Основные задачи, направленные на достижение указанной цели:

– описать специфику лексического подхода в преподавании иностранных языков;

– разработать комплекс упражнений по теме "Environmental problems", способствующих развитию профессиональной иноязычной компетенции.

Научная новизна заключается в отсутствии комплексного описания методологии формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов, обучающихся по направлению подготовки «Экология и природопользование».

Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в описании специфики формирования и развития профессиональной иноязычной компетенции студентов-экологов.

Практическая значимость данной работы заключается в разработке комплекса упражнений, направленного на поэтапное формирование профессиональной иноязычной компетенции студентов-экологов.

Теоретической базой проведенного исследования послужили работы, посвященные анализу формирования профессиональной иноязычной компетенции как студентов-экологов [1; 2; 3], так и студентов других неязыковых направлений подготовки [4]; описанию лексического подхода в преподавании иностранных языков [5; 6] и специфики формирования иноязычной лексической компетенции [7; 8].

Целью обучения иностранному языку в вузе является формирование и развитие профессиональной иноязычной компетенции студентов.

Лексический подход предполагает формирование умений и навыков восприятия и воспроизведения в речи готовых лексических единств (chunks), представляющих собою устойчивые фразы и сочетания [6, с. 263]. При изучении новой лексики необходимо обращать внимание не на отдельные слова, а на функционирование их в определенном контексте, который часто повторяется, что приводит к возникновению повторяющихся сочетаний слов, которые можно воспроизводить в готовом виде. Запоминание подобных устойчивых комбинаций позволит не только осознать сочетаемостные возможности нового термина, но и освоить типичные грамматические конструкции, характерные для его использования. В рамках данного подхода изучение грамматики неразрывно связано с изучением новой лексики. Определенные сочетания слов повторяются в готовом виде как устойчивые выражения, активное использование которых способствует беглости речи и развитию коммуникативных навыков.

Важным принципом лексического подхода является также систематизация изучения лексики: слова рассматриваются в соотношении друг с другом, выявляются тематические группы слов, объединенных общностью значения.

Данные принципы применены нами при создании комплекса упражнений, способствующих развитию профессиональной иноязычной компетенции студентов, обучающихся по направлению подготовки «Экология и природопользование». Представленные задания также могут быть использованы при обучении английскому языку студентов других естественнонаучных специальностей.

Комплекс упражнений, направленных на развитие профессиональной иноязычной компетенции студентов-экологов

Студентам, обучающимся по программе бакалавриата «Экология и природопользование», необходимо сформировать лексический минимум по теме «Экологические проблемы». В рамках данной темы студенты должны, прежде всего, выучить названия собственно экологических проблем: *water pollution, air pollution, soil pollution, noise pollution, light pollution, visual pollution, chemical pollution, plastic pollution, radioactive pollution, waste disposal, acid rains, global warming, biodiversity loss, ozone layer depletion, deforestation, desertification*, а также познакомиться с сочетаемостными возможностями данных терминов.

Представляется целесообразным подробно рассмотреть тему “Pollution” («Загрязнение»).

– “Types of pollution” («Виды загрязнения»): *chemical pollution, water pollution, soil pollution, air pollution, noise pollution, light pollution, visual pollution, plastic pollution, radioactive pollution*;

– рассмотреть словообразовательный ряд: *pollute – pollution –pollutant*.

Для реализации поставленных задач предлагаем следующий комплекс упражнений.

На первом этапе предлагается работа с небольшими текстами, содержащими описание различных явлений в рамках темы “Environmental problems. Pollution”. Контекстуальное соотнесение терминов позволяет активизировать сеть связанных понятий по теме и подготовить учащихся к более сложным творческим заданиям.

I. There are six short paragraphs. Each one defines or describes a specific word or phrase related to the topic of pollution. Based on the context, determine which word from the given words is being described.

Words: *acid rain, pollution, plastic waste, air quality, sewage, emissions*

1. The general term for the presence of harmful substances in the environment is _____. This refers to anything from chemicals in water to noise in a city, and it has a detrimental effect on ecosystems and human health.
2. Factories and power plants release gases and particles into the atmosphere. These chemicals, known as industrial _____, are a major source of smog and contribute significantly to global warming.
3. A major problem in the world’s oceans is_____. Items like bottles, bags, and packaging materials do not biodegrade and can harm or kill marine animals.
4. The measure of how clean or polluted the air is refers to _____. A low index means the air is healthy to breathe, while a high index indicates a high concentration of dangerous gases.
5. Waste water from homes and industries, containing soaps and human waste is known as _____. It can spread disease and severely damage aquatic ecosystems.
6. When sulfur dioxide and nitrogen oxide from burning fossil fuels mix with water vapor in the atmosphere, they can create _____. This phenomenon damages forests, pollutes lakes, and erodes buildings and statues.

Далее необходимо рассмотреть различные словосочетания с термином pollution: *water pollution, air pollution, soil pollution, noise pollution, light pollution*, а также *pollution level / control / prevention / reduction, a source of pollution* и др.

II. Complete the sentences using the collocations: *water pollution, air pollution, soil pollution, noise pollution, light pollution, plastic pollution.*

1. Cars, trucks, jet airplanes and other combustion engine vehicles cause ____.
2. _____ can disrupt an ecosystem, especially the nocturnal wildlife.
3. _____ is a major factor that reduces the diversity of marine life.
4. Local farmers are implementing methods to minimize _____ from fertilizers.
5. Most of extreme _____ comes from construction work.
6. We can reduce _____ by promoting reusing and recycling.

III. Complete the sentences using the collocations: *air pollution level, pollution reduction, a high risk of pollution, soil pollution, a source of pollution.*

1. Environmentalists say there is _____ from the landfill site.
2. Cars with their engines have become the main _____ in industrial countries.
3. _____ exceeds the limit again.
4. Polluted rain can also cause _____.
5. Public information plays an important role in _____.

Следующее упражнение позволяет обратить внимание обучающихся на сочетаемость термина *pollution* с глаголами *to cause, to avoid, to prevent, to control, to combat, to limit, to reduce*. В этом случае термин *pollution* используется в функции дополнения.

IV. Use the appropriate verbs in the sentences:

to cause, to avoid, to prevent, to control, to combat, to limit, to reduce.

1. One of the most effective ways to _____ plastic pollution is to use reusable bags and bottles.
2. Strict regulations are needed to _____ industrial emissions from factories.
3. Events in nature that _____ water pollution include natural disasters and soil erosion.
4. Scientists are developing new methods to _____ the effects of oil spills in the ocean.
5. We must _____ single-use products whenever possible to decrease the amount of waste in landfills.
6. Investing in renewable energy sources can significantly _____ our reliance on fossil fuels.

На следующем этапе рассматривается сочетаемость термина *pollution* с глаголами на материале предложений, в которых он используется в функции подлежащего.

V. Complete the sentences using the appropriate verb: *affect, cause, lead, have, increase*. Put the verbs in the correct form.

1. Noise pollution negatively _____ people’s ability to concentrate at work.
2. Water pollution _____ the destruction of the coral reefs.
3. As pollution _____, more areas may become uninhabitable for wildlife.
4. Noise pollution _____ adverse effect on nervous system.
5. Soil pollution can _____ to water pollution.

Следующее упражнение направлено на изучение словообразовательных особенностей рассматриваемых терминов.

VI. Choose the correct word (*pollute – polluted – pollution – pollutant*).

1. In the documentary, the experts discuss the impact of _____ on marine life.
2. Sulphur dioxide is a major air _____.
3. Plants and factories _____ the environment.
4. The air is heavily _____ with traffic fumes.

Далее учащимся предлагается работа с таблицей, наглядно демонстрирующей различия между терминами *pollution* и *pollutant*. В ней отражены сочетаемостные возможности изучаемых терминов.

VII.Study the information given in the table. Make up your own sentences with these collocations.

	pollution	**pollutant**
definition	the process of making air, water, soil, etc. dirty; the state of being dirty	a substance that pollutes sth, especially air and water
adjective	air, water, atmospheric, chemical, environmental, industrial, agricultural, man-made	air, dangerous, gaseous, inorganic, man-made, natural, radioactive, toxic, water
verbs	cause, avoid, prevent, control, combat, limit, reduce	discharge, emit, release
noun	level, control, prevention, reduction, problem	emission
phrases	a risk of pollution, a source of pollution	the emission/ release of pollutants

Выполнение следующего упражнения способствует не только изучению новой лексики, но и целостному осмыслению рассматриваемой темы. Заполненная таблица может выступать в качестве плана-конспекта при составлении монологического высказывания по теме "Environmental problems".

VIII. Complete the table. You should group the terms into three columns. Give your own examples. Describe different environmental problems.

Problems	Causes	Solutions

Terms: *water contamination, to dump wastes, to install filters, soil pollution, oil spillage, natural disasters, to conserve energy, air pollution, animal extinction, to recycle paper, to install antipollution equipment, to reduce the number of cars, deforestation, to join an environmental organisation, to be environmentally conscious*.

В следующем задании студентам необходимо не только определить, верно ли приведенное утверждение, но и обосновать свое мнение. Комментирование подобных утверждений позволяет определить, насколько тема понятна обучающимся, и могут ли они аргументировать свой ответ.

Далее студентам предлагается работа в парах. Следующее задание содержит ряд вопросов, направленных не только на проверку знаний студентов, но и на развитие их коммуникативных навыков, а также на более глубокое понимание изучаемой темы.

IX. Ideas and questions for discussion.

1. Give examples of global and local environmental problems.
2. What are the causes and solutions of different environmental problems?
3. What is the most urgent environmental problem?
4. Why is it necessary to protect environment?
5. What ways of solving environmental problems do you know?

Следующее задание направлено на развитие умения подбирать и систематизировать лексику для письменной работы. Студентам предлагается составить «облако слов», сгруппировав ключевые термины по темам *экологическая проблема, последствия проблемы, возможные решения, оценочная лексика*. Выполнение подобного задания способствует формированию и укреплению взаимосвязей между понятиями, а также их наглядному представлению.

X. Make a cloud of words (a mind map) "Environmental problems".

You are going to write an essay "The most pressing environmental issue of the 21st century". Make a cloud of words (a mind map) organizing words into categories *the problem* (e.g., climate change, animal extinction), *consequences* (e.g., sea-level rise, melting glaciers), *solutions* (e.g., international agreements, environmental campaigns), *evaluative language* (e.g., alarming, devastating, urgent).

XI. How do you understand the expression *"We don't inherit the land from our ancestors, we borrow it from our children"*?

Данное задание может послужить как темой для эссе, так и идеей для дискуссии в группе.

XII. Make a report on the topic "Environmental problems".

Подготовка сообщений, докладов и презентаций по теме "Environmental problems" также способствует развитию коммуникативных навыков обучающихся. В качестве темы своего выступления каждый студент может выбрать одну экологическую проблему и рассмотреть ее подробно. В рамках подведения итогов целесообразно устроить последующее коллективное обсуждение всех докладов обучающихся.

XIII. Make up your list of the main environmental problems. What is the most important one? Describe it, explain its causes and ways to solve it.

XIV. Speak on the topic *Environmental problems*. Name them, explain their causes and ways to solve them.

Данное задание заключается в составлении развернутого монологического высказывания, демонстрирующего приобретенные знания и сформированные коммуникативные умения и навыки обучающихся, и предполагает обобщение всего изученного материала по обсуждаемой теме.

Таким образом, в ходе данного исследования проанализированы особенности развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов-экологов и рассмотрены основные принципы лексического подхода в лингводидактике.

Перечисленные выше теоретические положения послужили основой для разработки комплекса упражнений по теме "Environmental problems", направленного на последовательное развитие профессиональной иноязычной коммуникации обучающихся, предполагающее совершенствование навыков чтения, говорения, аудирования и письма. Разнообразие упражнений способствует пониманию специфики изучаемой терминологии, активному запоминанию новой лексики и ее применению в процессе коммуникации.

Перспективы дальнейшего исследования представляются в разработке аналогичной системы упражнений по всем изучаемым темам в рамках освоения рабочей программы по дисциплине «Иностранный язык».

Данная статья предназначена для преподавателей, стремящихся повысить качество обучения иностранным языкам в вузах. Представленный в работе комплекс упражнений способствует развитию профессиональной иноязычной компетенции как студентов-экологов, так и студентов других естественно-научных специальностей.

Библиографический список

1. Малаева А.В. Иноязычная коммуникативная компетентность студентов-экологов в контексте современного образования. *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. 2012; № 1: 111–116.
2. Талецкая Н.Н., Мишкинь И.Ф. Организация профессиональной компетентности студентов-экологов средствами иностранного языка. *Сахаровские чтения 2019 года: экологические проблемы XXI века:* материалы 19-й международной научной конференции. 2019: 393–396.
3. Томсина Н.Г. К проблеме формирования профессиональной компетенции студентов-экологов в неязыковом вузе. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2010; № 1 (41): 247–252.
4. Комолова Е.С. Особенности формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции у студентов-психологов. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2019; № 4 (833): 101–108.
5. Вартанова К.Ю., Киселёва А.В., Соколовская Н.А. Лексический подход к формированию иноязычной коммуникативной компетенции у студентов-лингвистов. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2020; Т. 5, № 2: 218–222.
6. Кулагина Т.И. Лексический подход как средство формирования иноязычной учебно-познавательной компетенции студентов неязыковых специальностей. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2023; № 1 (98): 261–265.
7. Брыксина И.Е. Формирование лексической компетенции будущих лингвистов в условиях многоязычия. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2019; Т. 24, № 180: 90–98.
8. Маринская А.П., Рубцова А.В. Концептуально-методологические основы совершенствования иноязычной лексической компетенции на основе самообразовательной деятельности студентов технических вузов. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2023; Т. 8, № 11: 1222–1230.

References

1. Malaeva A.V. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentnost' studentov-`ekologov v kontekste sovremennogo obrazovaniya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta.* Seriya: Pedagogika. 2012; № 1: 111-116.
2. Taleckaya N.N., Mishkin' I.F. Organizaciya professional'noj kompetentnosti studentov-`ekologov sredstvami inostrannogo yazyka. *Saharovskie chteniya 2019 goda: `ekologicheskie problemy XXI veka:* materialy 19-j mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 2019: 393-396.
3. Tomsina N.G. K probleme formirovaniya professional'noj kompetencii studentov-`ekologov v neyazykovom vuze. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 1 (41): 247-252.
4. Komolova E.S. Osobennosti formirovaniya inoyazychnoj professional'noj leksicheskoj kompetencii u studentov-psihologov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2019; № 4 (833): 101-108.
5. Vartanova K.Yu., Kiseleva A.V., Sokolovskaya N.A. Leksicheskij podhod k formirovaniyu inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov-lingvistov. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2020; T. 5, № 2: 218-222.
6. Kulagina T.I. Leksicheskij podhod kak sredstvo formirovaniya inoyazychnoj uchebno-poznavatel'noj kompetencii studentov neyazykovyh special'nostej. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; № 1 (98): 261-265.
7. Bryksina I.E. Formirovanie leksicheskoj kompetencii buduschih lingvistov v usloviyah mnogoyazychiya. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2019; T. 24, № 180: 90-98.
8. Marinskaya A.P., Rubcova A.V. Konceptual'no-metodologicheskie osnovy sovershenstvovaniya inoyazychnoj leksicheskoj kompetencii na osnove samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studentov tehnicheskih vuzov. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; T. 8, № 11: 1222-1230.

Статья поступила в редакцию 22.11.25

УДК 372.874 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-313-315

***Kravchenko K.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Fine Arts, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: kka-78@mail.ru*
***Zhan Chuanyu** (China), postgraduate, Institute of Fine Arts, Faculty of Art and Graphic Arts, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: chuanyuy.chzhan@mail.ru*

IMAGES OF REPRESENTATION AND IMAGINATION IN COMPOSITIONAL SPACE. The article addresses the pressing issue of activating students' creative potential in the process of shaping compositional space within contemporary Chinese art education. The study emphasizes that, despite the existence of well-developed composition teaching methodologies, the formation of mental imagery and imagination among students often remains insufficiently systematic and is not fully integrated into the core educational content. The authors highlight that traditional approaches to teaching composition are primarily focused on technical reproduction of forms, whereas the development of students' internal imaginative world – central to creative imagination – requires deliberate pedagogical support. The paper substantiates the necessity of purposefully cultivating mental imagery and imagination as a key factor stimulating students' creative engagement in the visual arts process. The theoretical foundation of this approach rests on the psycho-pedagogical nature of artistic thinking, wherein mental imagery and imagination serve as the basis for compositional synthesis, enabling both deeper aesthetic perception and originality in artistic expression. The authors conclude that the methodological framework for teaching composition in Chinese art institutions should incorporate specially designed exercises aimed at developing visual thinking and imagination. Such an approach would not only enhance the artistic quality of students' work but also lay the groundwork for a scientifically grounded art education system that integrates aesthetic, cognitive, and creative dimensions of personal development.

Key words: **representation, imagination, pedagogy, pictorial space, interdisciplinary research**

***К.А. Кравченко**, канд. пед. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: kka-78@mail.ru*
***Чжань Чуаньюй**, аспирант, Институт изящных искусств Московского педагогического государственного университета, г. Москва, E-mail: chuanyuy.chzhan@mail.ru*

ОБРАЗЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ВООБРАЖЕНИЯ В КОМПОЗИЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Статья посвящена актуальной проблеме активизации творческого потенциала обучающихся в процессе формирования композиционного пространства в рамках современного китайского художественного образования. В работе подчеркивается, что при наличии разработанных методик обучения композиции процесс формирования образов представления и воображения у студентов зачастую остается недостаточно систематизированным и не в полной мере включён в содержание учебной деятельности. Авторы акцентируют внимание на том, что традиционные подходы к обучению композиции преимущественно ориентированы на техническое воспроизведение форм, в то время как развитие внутреннего образного мира обучающихся, лежащего в основе творческого воображения, требует целенаправленной педагогической поддержки. В статье обосновывается необходимость целенаправленного формирования образов представления и воображения как ключевого фактора, стимулирующего творческую активность студентов в изобразительном процессе. Научное обоснование подхода базируется на психолого-педагогической природе художественного мышления, в которой образы представления и воображения выступают основой композиционного синтеза, обеспечивающего глубину эстетического восприятия и оригинальность художественного решения. Авторы приходят к выводу о том, что методическая система обучения композиции в китайских художественных вузах должна включать специально сконструированные задания, направленные на развитие образного мышления и воображения, что позволит не только повысить художественный уровень работ студентов, но и заложить основы научно обоснованной системы художественного образования, объединяющей эстетическое, когнитивное и творческое развитие личности.

Ключевые слова: **представление, воображение, композиционное пространство, междисциплинарные исследования**

Актуальность исследования заключается в том, что формирование композиционного пространства представляет собой один из ключевых компонентов художественного образования, поскольку напрямую определяет уровень творческой активности и художественного мышления обучающихся. На практических занятиях по композиции этот процесс выступает не просто как техническое размещение объектов на плоскости, а как глубоко осмысленный и интенсивный акт творческого конструирования визуального образа, в котором пространственная организация, ритм, свет, цвет и форма объединяются в единое художественное высказывание.

В условиях современной системы художественного образования в Китае преподавание композиции по-прежнему в значительной степени опирается на субъективный педагогический опыт преподавателей и использование устоявшихся, шаблонных композиционных схем. Подобный подход, несмотря на свою эффективность в формировании базовых композиционных навыков, существенно ограничивает развитие индивидуального творческого мышления и препятствует становлению личного художественного стиля у студентов. В результате выпускники художественных вузов нередко сталкиваются с трудностями при решении нестандартных композиционных задач, испытывая дефицит в способности к целостному пространственному видению, а также в развитии образного мышления, необходимого для создания оригинальной и выразительной композиции.

Особую остроту приобретает проблема недостаточного внимания к формированию у студентов образов представления и творческого воображения – тех когнитивных и эмоционально-чувственных основ, на которых строится художественный замысел. Между тем композиция – это не механическая компоновка предметов на листе, а сложный, многомерный творческий процесс, инициируемый внутренним, умозрительным образом будущей работы. Именно образы представления (воссоздающие ранее воспринятое) и образы воображения (конструирующие новое, гипотетическое) выполняют функцию первичного импульса творческой активности, позволяя студенту перейти от абстрактной идеи к её конкретному визуальному воплощению в композиционном пространстве.

В контексте указанных вызовов особую значимость приобретает обращение к межкультурному педагогическому и художественному опыту. В данной статье проводится анализ теоретических и практических разработок как российских, так и китайских специалистов – психологов (в том числе представителей культурно-исторической школы Л.С. Выготского и школы художественного восприятия Б.Ф. Ломова), художников-практиков и методистов, чьи исследования посвящены природе художественного мышления, роли внутреннего образа в творческом процессе и методикам развития воображения в обучении композиции. Синтез этих подходов позволяет обосновать необходимость внедрения в практику китайского художественного образования системных методик, направленных на целенаправленное развитие образного мышления студентов, что имеет не только теоретическую ценность, но и важное прикладное значение для модернизации содержания художественного образования в условиях глобализации и растущих требований к креативному потенциалу будущих художников.

Цель исследования заключается в исследовании особенностей обучения композиции в китайских и российских художественных университетах для анализа трудностей, возникающих у студентов на занятиях по композиции, а также в обосновании соответствующих методических рекомендаций. Объект исследования – особенности формирования образов представления и воображения у студентов китайских высших учебных заведений художественного профиля в процессе обучения основам композиции.

Предмет исследования – процесс преподавания композиции в китайских вузах в контексте проблемы формирования образов представления и воображения в композиционном пространстве.

Задачи исследования:

– проанализировать психологические особенности формирования образов представления и воображения;

– выявить взаимодействие образов представления и воображения в творческом процессе учащихся китайских художественных университетов;

– обосновать целесообразность активизации формирования образов представления и воображения у китайских студентов в композиционной деятельности.

Научная новизна заключается в обосновании методической концепции интеграции образов представления и воображения в процессе композиционной деятельности у студентов китайских художественных университетов.

Теоретическая значимость исследования обусловлена пониманием студентами сущности художественного творчества в композиционной деятельности в контексте философского осмысления процесса образного познания, предоставляющего теоретическую основу для построения научно обоснованной системы обучения композиции китайских студентов.

Практическая значимость исследования состоит в разработке методических рекомендаций для студентов младших курсов китайских художественных университетов по развитию у них самостоятельных композиционных поисков, основанных на образах представлений и воображения.

В статье предлагается концепция обучения китайских студентов, открывающая новые перспективы для их творческой подготовки.

Методы проведения данного исследования основываются на анализе философских, психологических трудов известных ученых, а также современных методических разработок российских и китайских исследователей. Также анализируются композиции произведений выдающихся российских и китайских художников.

Методология исследования основывается на анализе философии диалектического развития процесса познания и творчества, а также на психологических исследованиях, посвященных многогранной проблеме формирования образов представления и воображения в изобразительной деятельности (Н.Н. Волков, Е.И. Игнатьев, О.Н. Никифорова, Б.М. Теплов и др.).

Традиционно в изобразительном искусстве термин композиция означает процесс, посредством которого художник органично организует и располагает визуальные элементы, такие как точки, линии, плоскости, формы и цвета, для передачи конкретного творческого замысла, подчёркивая контроль над общей структурой картины.

Вторит этому концепция «управления композицией» в традиционной китайской теории живописи, предложенная Се Хэ из династии Южная Ци в его «Шести принципах», которая подразумевает представление художника о гипотетической композиции картины. Еще знаменитый философ Гегель считал, что представление и воображение взаимосвязаны посредством диалектического процесса развития. Он наделял представление эпистемологическим значением, утверждая, что представление – это определенная степень познания, а само его формирование основано на познавательной деятельности, представляющей собой в определенной степени схватывание субъектом объекта.

Чувственное представление посредством рефлективной деятельности изменяет свою непосредственность, преобразуясь в основные элементы, которые могут быть реорганизованы мыслью; воображение достигается не посредством случайных ассоциаций, а посредством рефлективного мышления, целенаправленной и направленной интеграции представлений [1].

Этот диалектический взгляд глубоко резонирует с теориями русского психолога и художника Н.Н. Волкова, считавшего, что композиция – это построение произведения искусства, его формальная структура соответствует его содержанию; этот процесс построения, по сути, является творческой реорганизацией мысленных представлений [2].

Именно образы воображения определяют широту и глубину творческой деятельности художника. Воображение – это психологический процесс переработки и преобразования представлений. Генерация новых образов основана на накоплении представлений. Н.Н. Волков, сочетая строгую научную рациональность с глубоким художественным проникновением, стремился к построению систематической теории композиции, основанной на специфике самой живописи. Он утверждал, что композиция – это структура, выстроенная для создания художественного образа. Ученый считает, что картина – это, прежде всего, реальная физическая плоскость, ограниченная рамой, и в то же время иллюзорный мир изображения [2].

Все проблемы композиции проистекают из необходимости согласования противоречий и напряжения между этими двойственными свойствами. Композиционное пространство не является чистой психологической проекцией, а также простым повторением внешнего физического пространства, а выступает третьим пространством, созданным собственным воображением. В конечном счёте в композиционном пространстве достигается диалектическое единство чувственности, интеллекта и разума. Путем тщательно организованной видимости выстраивается система, активно направляющая восприятие и воображение зрительского сознания к созиданию художественного образа, обращённого к единой системе композиции – физической и структурной, но в первую очередь психической и феноменологической по своему строю.

В китайских художественных университетах курсы композиции часто преподаются в виде теории, не решая практических задач. Однако теоретическое обучение слишком сухое, что затрудняет применение студентами полученных знаний на практике. Следовательно, для изучения композиционных секретов выдающихся мастеров живописи целесообразно рекомендовать копирование классических композиций. Кроме этого, выполнение зарисовок по представлению одного и того же объекта с различных точек зрения способствует формированию достаточно полного образа этой модели. А мысленное упрощение сложных объемных форм в простые геометрические плоскости ведёт к преобразованию образов представления из кратковременной памяти в долговременную. Французский философ Мерло-Понти в «Феноменологии восприятия» предположил, что представления и воображения порождаются на плодородной почве восприятия, а их формирование, по сути, коренится в перцептивном взаимодействии тела и мира [3].

Следовательно, ясные представления и воображаемые образы основываются на целенаправленном восприятии. Вместе с тем, создавая живописные композиции, художник фактически обогащает восприятие этими сформированными образами. Создание художественных образов является интеграционным процессом углубления и обогащения восприятия в композиционной деятельности. Художественное воображение требует от учащихся не создания фантазий на пустом месте, а интегрирования различных представлений о реальных объектах в двухмерном пространстве. Литературные произведения создают богатую образность, а также сюжетное напряжение посредством метафор, образных сравнений, сопоставлений, что эффективно формирует воображение начинающих художников.

Пространственная композиция играет ключевую роль в развитии эстетического чувства формы у студентов. Она интегрирует множественные структуры – двумерные и трёхмерные, реальные и воображаемые, время, пространство и поле – и тонко воздействует на их острую интуицию, формируя пространственный порядок и визуальную структуру.

Её главная цель – развить у студентов способность улавливать динамику объектов, преобразуя различные представления в яркие и точные художественные образы. Постоянная корректировка и распознание различных форм позволяет последовательно выявлять пространственную иерархию и ритмические соотношения, а также способность улавливать направление, центр тяжести и пропорции. Б.М. Теплов, один из основателей известной психологической школы, считал, что предпосылка нормального развития музыкального слуха заключается в одновременном развитии как его внешних аспектов, а именно – чувства и восприятия музыкальных произведений, так и его внутренних аспектов, а именно музыкального слухового представления [4].

Несмотря на то, что объектом изучения Б.М. Теплова является музыка, выделенные им универсальные принципы художественных способностей обеспечивают ключевую психологическую основу для построения композиционного пространства и в изобразительном искусстве. Его теория системно объясняет диалектическую связь между перцептивным представлением и художественным воображением в творческой деятельности. Он предложил считать воображение основным компонентом художественных способностей, указав, что его развитие должно основываться на богатом и точном перцептивном представлении. Точное восприятие интернализуется в богатое представление, а активное воображение экстернализуется в новом произведении. Перцептивное представление конкретизируется в чувстве и восприятии музыкальных произведений, а художественное воображение конкретизируется в музыкальном слуховом представлении, при этом подчёркивается, что оба должны развиваться одновременно.

О.И. Никифорова, российский исследователь психологических особенностей формирования художественных образов, считала представление и воображение динамичными, взаимодополняющими операциональными процессами в живописной деятельности. Экспериментально она установила, что построение композиционного пространства происходит не мгновенно, а в ходе диалектического процесса развития, в котором представление становится точнее благодаря непрерывной модификации, обогащению и конкретизации в живописной деятельности, а воображение – яснее благодаря непрерывному решению композиционных задач [5].

Это даёт основание для активизации формирования образов представления и воображения в композиционном творчестве, что создает замкнутый круг, в котором представление и воображение питают друг друга и развиваются вместе с восприятием.

Е.И. Игнатьев посредством экспериментальных исследований выявил особые перцептивные процессы, от которых зависит успешная изобразительная деятельность, в частности способность абстрагироваться и анализировать контуры и пропорции. Его психологические исследования подтвердили основную концепцию композиции: композиционный процесс является результатом динамического взаимодействия представления и воображения, а студенты должны обладать способностью преобразовывать визуальную информацию в элементы, которые могут быть переведены на язык живописи [6].

Представление обеспечивает основу, воображение стимулирует инновации, в то время как живописная грамотность и последовательность изобразительных действий играют решающую направляющую и корректирующую роль. Например, композиции В.А. Фаворского, выдающегося российского художника – иллюстратора классических литературных произведений, являются примером гармоничного взаимодействия эмоции, мысли, представления, воображения и профессионального мастерства. Его композиционная доктрина – это не простое расположение форм, а целостная художественная система, основанная на философии и мировоззрении. Он считает, что живопись не должна быть статичной или преходящей, а должна представлять собой единство временного развития и пространственного существования, первостепенной задачей которого является создание неразделимого чувства целостности [7].

Эта точка зрения напрямую соответствует образовательным целям этапа пространственной композиции в модели обучения, представленной в работе. Все композиционные принципы, такие как баланс, ритм и контраст, в конечном итоге служат идейному содержанию и эмоциональной выразительности произведения, а их эффективность коренится в общих механизмах восприятия и психологии человечества. Е.В. Шорохов, исследовавший методические аспекты композиции, утверждал, что успешные композиции – это те живописные структуры, которые наиболее эффективно и мощно организуют визуальное восприятие зрителя и направляют его к формированию ожидаемых эмоциональных и психологических реакций [8].

Эта психологическая перспектива позволяет выйти за рамки простого технического обучения и стать на более высокий уровень развития творческого мышления образность в композиции. Чем богаче и яснее накопленные образы, тем глубже и креативнее воображение, тем яснее их внутренний пространствен-

ный композиционный порядок. Развитие образов представления и воображения у начинающих художников заключается в систематическом расширении их образного запаса, уровня их наблюдательности и постижении законов пространственной композиции.

Реформирование курсов композиции в китайских художественных университетах сталкивается со многими трудностями, среди которых ключевой является необходимость обеспечить подлинно творческое начало в любом изобразительном процессе. Современные вызовы художественного образования – от цифровизации визуальной культуры до роста спроса на уникальное авторское высказывание – требуют от выпускников не просто владения техническими навыками, но и способности к самостоятельному художественному мышлению, внутреннему видению и смелому композиционному решению. Активизация формирования образов представления и воображения на занятиях по композиции становится тем педагогическим рычагом, который позволяет перевести обучение из плоскости репродуктивного воспроизведения в сферу продуктивного творчества. Именно через развитие способности видеть и «держать в уме» гипотетический образ будущей композиции студент приобретает ту внутреннюю свободу, которая лежит в основе подлинной художественной индивидуальности.

Такой подход позволяет с уверенностью говорить о формировании творческой личности – выпускника, обладающего не только профессиональными компетенциями, но и потенциалом к непрерывному саморазвитию, инновационному мышлению и адаптации в быстро меняющейся художественной среде. Важно подчеркнуть, что образы представления и воображения выступают не как вспомогательные элементы художественного процесса, а как его структурно-генетическая основа: именно они обеспечивают переход от замысла к его визуальному воплощению, определяя глубину, целостность и выразительность композиционного пространства.

Безусловно, в рамках одной статьи невозможно в полной мере раскрыть всю многогранность проблемы развития образов представления и воображения в контексте художественного образования. Для дальнейшего теоретического и практического продвижения в этом направлении необходим комплексный междисциплинарный анализ. Это включает в себя углублённое изучение психологических и нейрокогнитивных механизмов формирования внутренних образов в процессе изобразительной деятельности, разработку диагностических инструментов и критериев оценки уровня сформированности образного мышления у студентов, а также создание и апробацию специальных методик, направленных на целенаправленное развитие воображения в рамках учебных курсов по композиции. Особую значимость приобретает экспериментальная проверка эффективности таких подходов в условиях реального учебного процесса китайских художественных вузов с учётом национальных традиций, педагогических реалий и современных требований к художественному профессиональному образованию.

Таким образом, дальнейшие исследования в данной области должны быть направлены не только на теоретическое обоснование роли образов представления и воображения, но и на их интеграцию в систему художественно-педагогического образования, что позволит выстроить непрерывную, преемственную и креативно ориентированную модель обучения композиции, способную отвечать вызовам XXI века.

Библиографический список

1. Гегель Г.В.Ф. Философия духа. *Энциклопедия философских наук*. Москва: Мысль, 1977; Т. 3.
2. Волков Н.Н. *Композиция в живописи*. Москва: Искусство, 1977.
3. Мерло-Понти М. *Феноменология восприятия*. Перевод с французского И.С. Вдовиной, С.Л. Фокина. Санкт-Петербург: Ювента; Наука, 1999.
4. Теплов Б.М. *Психология музыкальных способностей*. Москва: Наука, 2003.
5. Никифорова О.И. *Исследование по психологии художественного творчества*. Москва: Издательство Московского университета, 1972.
6. Игнатьев Е.И. *Психология изобразительной деятельности ребенка*. Москва: Учпедгиз, 1961.
7. Фаворский В.А. О художнике, о творчестве, о книге. *Литературно-теоретическое наследие*. Москва: Советский художник, 1988: 60–75.
8. Шорохов Е.В. *Основы композиции*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1979.

References

1. Gegel' G.V.F. Filosofiya duha. *`Enciklopediya filosofskih nauk*. Moskva: Mysl', 1977; T. 3.
2. Volkov N.N. *Kompoziciya v zhivopisi*. Moskva: Iskusstvo, 1977.
3. Merlo-Ponti M. *Fenomenologiya vospriyatiya*. Perevod s francuzskogo I.S. Vdovinoj, S.L. Fokina. Sankt-Peterburg: Yuventa; Nauka, 1999.
4. Teplov B.M. *Psihologiya muzykal'nyh sposobnostej*. Moskva: Nauka, 2003.
5. Nikiforova O.I. *Issledovanie po psihologii hudozhestvennogo tvorchestva*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1972.
6. Ignat'ev E.I. *Psihologiya izobrazitel'noj deyatel'nosti rebenka*. Moskva: Uchpedgiz, 1961.
7. Favorskij V.A. O hudozhnike, o tvorchestve, o knige. *Literaturno-teoreticheskoe nasledie*. Moskva: Sovetskij hudozhnik, 1988: 60-75.
8. Shorohov E.V. *Osnovy kompozicii*: uchebnoe posobie. Moskva: Prosveschenie, 1979.

Статья поступила в редакцию 24.11.25

УДК 378.18 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-315-317

Neustroeva E.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: neustroeva-e@inbox.ru*

SOCIAL DISTANCE IN INTERETHNIC RELATIONS AS A CHALLENGE AND RESOURCE IN TEACHER TRAINING. The author of the article provides an analysis of the impact of the duration of higher education on the level of social distance in interethnic relations among young people. The theoretical basis of the work covers the evolution of scientific approaches to the study of interethnic relations in Russian science – from the ideologized paradigm of "friendship of peoples" to modern methodological pluralism. The empirical basis was a sociological survey of first- and second-year students, which measured their willingness to contact representatives of various ethnic groups. The conjugacy tables are used as the main analysis tool, which make it possible to compare the responses of two student courses. The results of the study reveal a statistically stable trend: second-year students demonstrate a systematically lower level of social distance compared to first-year students. The obtained data are interpreted through the prism of the socializing influence of the university environment, which helps to broaden horizons and critically rethink stereotypes.

Key words: **course of study, interethnic relations, youth, social distance, tolerance**

Е.Н. Неустроева*, канд. пед. наук., доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосов», г. Якутск, E-mail: neustroeva-e@inbox.ru*

СОЦИАЛЬНАЯ ДИСТАНЦИЯ В МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ КАК ВЫЗОВ И РЕСУРС В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА

Автор в статье дает анализ влияния продолжительности обучения в высшем учебном заведении на уровень социальной дистанции в межэтнических отношениях среди молодежи. В теоретической основе работы охватывает эволюцию научных подходов к изучению межэтнических отношений в отечественной науке – от идеологизированной парадигмы «дружбы народов» до современного методологического плюрализма. Эмпирической базой послужил социологический опрос студентов первого и второго курсов, в ходе которого измерялась их готовность к контактам с представителями различных этнических групп. В качестве основного инструмента анализа использовались таблицы сопряженности, позволившие сопоставить ответы двух студенческих курсов. Результаты исследования выявили статистически устойчивую тенденцию: студенты второго курса демонстрируют систематически более низкий уровень социальной дистанции по сравнению с первокурсниками. Полученные данные интерпретируются через призму социализирующего воздействия университетской среды, которая способствует расширению кругозора и критическому переосмыслению стереотипов.

Ключевые слова: **курс обучения, межэтнические отношения, молодежь, социальная дистанция, толерантность**

Межэтнические отношения как комплекс социальных, политических, экономических и психологических взаимосвязей между различными этническими общностями представляют собой один из ключевых объектов исследования социальных наук. Молодежь, находясь в стадии активного формирования идентичности и ценностных ориентаций, выступает наиболее чувствительной и динамичной социальной группой, чьи установки во многом определяют будущий характер межнационального взаимодействия в поликультурном обществе. Теоретическое осмысление этой проблемы в отечественной науке прошло сложную эволюцию, отражающую исторические и политические контексты советского и постсоветского периодов. Все сказанное выше определяет актуальность представленной работы.

Целью исследования является теоретико-методологический анализ феномена социальной дистанции в контексте межэтнических отношений. Реализация поставленной цели требует решения следующей задачи: на основе анализа специальной литературы обосновать его двойственность как потенциального барьера и как ресурса для формирования профессиональных компетенций будущего педагога. Новизна исследования заключается в рассмотрении социальной дистанции не только как проблему, но и как потенциальный ресурс для формирования профессиональных компетенций будущего педагога. Также определена теоретическая значимость исследования: осуществлен ретроспективный и сравнительный анализы ключевых концепций социальной дистанции (Э. Богардус), межгрупповых отношений и этнопедагогики в трудах отечественных и зарубежных авторов. Практическая значимость исследования: применен сравнительно-сопоставительный метод для выявления специфики проявления социальной дистанции в различных поликультурных контекстах и образовательных моделях, что позволит выстраиванию межличностных отношений на практике.

В советской науке изучение межэтнических отношений долгое время развивалось в строгих рамках марксистско-ленинской идеологии, где ключевым концептом была «дружба народов».

Ю.В. Бромлей – центральная фигура советской этнографии. Под его руководством сформировалась теория этноса как основной единицы анализа. Бромлей определял этнос как исторически сложившуюся устойчивую совокупность людей, обладающих общими, относительно стабильными особенностями культуры (включая язык) и психики, а также сознанием своего единства и отличия от других подобных образований. В его трудах межэтнические отношения рассматривались через призму двух взаимосвязанных процессов:

1. Международная интеграция (сближение наций) – объективный процесс, ведущий к стиранию граней между народами в рамках советского проекта.
2. Этническая консолидация – развитие отдельных этнических групп.

Молодежь в этой парадигме рассматривалась как главный объект и субъект политики интернационального воспитания, призванного ускорить процесс интеграции. Конфликты и негативные установки трактовались как «пережитки прошлого» или влияние «буржуазной пропаганды» [1].

Л.М. Дробижева – один из основателей советской этносоциологии. В 1970–1980-е годы под ее руководством были проведены масштабные эмпирические исследования в различных регионах СССР (например, в республиках Прибалтики, Татарстане, Чувашии). Идеи, заложенные в этих работах, вынуждены были реализовываться в рамках господствующей идеологии. Однако впервые на богатом эмпирическом материале было продемонстрировано реальное состояние межэтнических отношений. Дробижева и ее коллеги изучали этнические стереотипы, установки и ориентации молодежи, выявляя, что, несмотря на декларируемую дружбу, этническая идентичность остается мощным фактором социальной жизни. Было обнаружено, что у молодежи часто наблюдается более высокая этническая самооценка и выраженные автостереотипы и гетеростереотипы по сравнению со старшим поколением [2].

Распад СССР и отказ от господствующей идеологической парадигмы привели к методологическому взрыву в российской науке. Исследователи обратились к западным теориям (социальный конструкционизм, теория социальной идентичности, теория самокатегоризации) и начали активно изучать конфликтный потенциал межэтнических отношений.

В.А. Тишков – директор Института этнологии и антропологии РАН – предложил радикально новый для российской науки конструктивистский подход. В противовес примордиализму Бромлея Тишков рассматривает нацию и этничность не как данность, а как социальный конструкт, создаваемый интеллектуальными и политическими элитами. В его работах вводится и разрабатывается понятие «этничности» как формы социальной организации культурных различий. Применительно к молодежи Тишков акцентирует внимание на том, как «этничность мобилизуется» в определенных политических и социальных условиях, становясь основой для солидарности или конфликта. Он рассматривает молодежь как группу, наиболее подверженную влиянию таких мобилизационных стратегий как то со стороны националистических движений, так и государства [3].

А.Г. Асмолов – его работа лежит в русле психологии установки и социальной перцепции. Он исследует когнитивные основы межэтнического восприятия, такие как этнические стереотипы и предрассудки. Для молодежной среды особенно актуальны их выводы о том, что предрассудки часто имеют не осознанный, а автоматизированный, «неявный» характер, и борьба с ними требует специальных социально-психологических технологий, направленных на изменение глубинных установок [4].

Теоретическая основа изучения межэтнических отношений молодежи в России прошла путь от идеологически детерминированной парадигмы «дружбы народов», в рамках которой этничность рассматривалась как преходящий рудимент (Бромлей), через первые эмпирические прорывы, показавшие устойчивость этнических характеристик (Дробижева), к современному методологическому плюрализму [1; 2].

Современное понимание проблемы базируется на нескольких ключевых положениях, разработанных российскими учеными:

1. Этничность – это не примордиальная данность, а сложный, конструируемый и ситуативный социальный и психологический феномен.
2. Этническая идентичность молодежи динамична, подвержена кризисам и может принимать как толерантные, так и интолерантные формы.
3. Межэтнические установки молодежи формируются под влиянием макросоциальных процессов (политика, кризисы), непосредственной социальной среды (город, образовательное учреждение) и когнитивных механизмов (стереотипизация).
4. Молодежь является не пассивным объектом воздействия, а активным агентом, который, с одной стороны, подвержен манипуляциям и мобилизации, а с другой – способен к выработке гибких и инклюзивных стратегий поведения в поликультурном пространстве.

Таким образом, теоретический багаж, накопленный советской и российской наукой, предоставляет надежный инструментарий для анализа сложного спектра межэтнических отношений в молодежной среде, позволяя перейти от констатации фактов к выявлению глубинных механизмов и разработке эффективных технологий гармонизации этих отношений.

В Указе Президента РФ «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» сказано, что «в сфере межнациональных отношений имеются нерешенные проблемы, вызванные глубокими общественными преобразованиями при формировании в современной России свободного открытого общества и рыночной экономики, так и некоторыми просчетами в государственной национальной политике Российской Федерации». В Стратегии также отмечается, что на развитие межнациональных отношений оказывают свое влияние негативные факторы, среди которых «высокий уровень социального и имущественного неравенства, региональной экономической дифференциации, недостаточность образовательных и культурно-просветительских мер по формированию российской гражданской идентичности, воспитанию культуры межнационального общения, изучению истории и традиций народов России, их опыта солидарности в укреплении государства и защиты общего Отечества» [5].

Актуальность исследования межэтнических установок молодежи обусловлена ее ролью в формировании будущего социального климата в поликультурном обществе. Одним из ключевых показателей характера этих установок является понятие «социальной дистанции», введенное Р. Парком и разработанное Э. Богардусом. Социальная дистанция отражает степень готовности индивида к контактам и различным формам взаимодействия с представителями других групп.

Понимая важность и актуальность проблемы, настоящее исследование мы фокусируемся на анализе того, как фактор курса обучения (как потенциальный маркер продолжительности пребывания в образовательной среде и воздействия ее социализирующих механизмов) связан с уровнем социальной дистанции студентов по отношению к широкому спектру этнических групп.

В исследовании приняла участие выборка студентов, разделенная на две категории: первый и второй курсы. Основным методом сбора данных выступил опрос, в рамках которого респондентам предлагалось определить, в какой социальной роли они могли бы допустить представителя той или иной этнической группы. Шкала социальной дистанции включала шесть позиций, расположенных от наиболее близких к наименее близким формам взаимодействия (как родственников, членов моей семьи; как личных друзей; как одноклассников (сокурсников); как соседей, проживающих на моей улице; как граждан моей страны; как туристов в моей стране).

Дополнительно измерялся уровень негативной установки через два вопроса: «Не хотел(а) бы видеть в моей республике» и «Не хотел(а) бы видеть в моей стране».

Метод анализа: для обработки данных использовался метод построения таблиц сопряженности «Курс [Вопрос]». Проценты в таблицах рассчитаны по столбцу (внутри групп «Да» и «Нет»), что позволяет сравнивать вклад каждого курса в общее количество положительных или отрицательных ответов.

Анализ более 200 таблиц сопряженности выявил ярко выраженную и статистически устойчивую тенденцию: по всем без исключения этническим группам (от азербайджанцев и американцев до японцев и эвенов) и по всем предложенным ролям, за исключением единичных случаев, студенты второго курса составляют большинство среди тех, кто дает положительные ответы («Да»). Соответственно, студенты первого курса преобладают среди тех, кто дает отрицательные ответы («Нет»).

Для вопроса «Мог бы видеть: как личных друзей азербайджанцев» среди ответивших «Да» 85,7% составляют студенты второго курса и лишь 14,3% – первого. Среди ответивших «Нет» это соотношение составляет 53,7% и 46,3% соответственно. Аналогичная картина наблюдается для американцев (72,7% против

27,3% среди ответивших «Да»), англичан (76,7% против 23,3%), армян (78,3% против 21,7%) и так далее.

Градация социальной дистанции: уровень принятия закономерно снижается по мере перехода от более интимных ролей к более формальным. Однако во всех случаях когорта второго курса демонстрирует более высокие проценты принятия.

– Наибольшая доля отказов фиксируется для роли «родственника». Тем не менее и здесь вклад второго курса в группу «Да» составляет от 60% до 100% для разных этнических групп.

– Роли «друга», «сокурсника» и «соседа» принимаются легче, и здесь разрыв между курсами остается значительным, но часто чуть менее выраженным, чем для роли родственника.

– Роли «гражданина страны» и «туриста» являются наиболее принимаемыми, при этом студенты второго курса последовательно показывают более высокий процент согласия.

Анализ негативных установок: Данные по вопросам «Не хотел(а) бы видеть...» также подтверждают общую тенденцию. Среди тех, кто не хотел бы видеть представителя той или иной группы в своей республике или стране, стабильно преобладают студенты первого курса. И наоборот, среди тех, кто не испытывает таких негативных чувств, доминируют студенты второго курса.

Для утверждения «Не хотел бы видеть в моей стране англичан» среди ответивших «Да» 88,9% – первокурсники. Для «Не хотел бы видеть в моей стране американцев» среди ответивших «Да» 70,0% – первокурсники. Эта закономерность справедлива даже для групп, традиционно находящихся в сложных историко-политических отношениях с Россией, где общий уровень негативного отношения может быть выше, но внутри него все равно лидирует первый курс.

Отсутствие значимых исключений: представленные данные не выявили ни одной этнической группы, по отношению к которой студенты первого курса демонстрировали бы систематически более низкую социальную дистанцию, чем студенты второго. Это говорит об универсальности выявленного эффекта, который не зависит от культурной, расовой или исторической дистанции воспринимаемой группы.

Полученные результаты позволяют с высокой долей уверенности утверждать, что фактор курса обучения тесно связан с уровнем социальной дистанции. Постоянное и ярко выраженное преобладание студентов второго курса среди респондентов с более открытыми и толерантными установками требует объяснения.

Выдвигаются следующие возможные интерпретации:

1. Влияние образовательной среды: за год, проведенный в вузе, студенты подвергаются воздействию образовательных программ, которые могут включать курсы по культурологии, истории, политологии, способствующие расширению кругозора и критическому осмыслению стереотипов.

2. Эффект социализации: вузовская среда, особенно в крупных городах, сама по себе является более гетерогенной и космополитичной по сравнению со средой школы. Постоянное взаимодействие с более разнообразным кругом людей, включая однокурсников из разных регионов и, возможно, стран, естественным образом снижает уровень тревожности и повышает комфорт в межгрупповом общении.

3. Возрастное созревание и селективный эффект: нельзя полностью исключить гипотезу о том, что за год происходит естественное психологическое взросление, сопровождающееся большей открытостью миру. Однако устойчивость и масштаб выявленного эффекта скорее указывают на влияние именно средовых факторов.

Проведенный анализ данных социологического опроса убедительно демонстрирует существование сильной положительной корреляции между продолжительностью обучения в вузе (переход с первого на второй курс) и снижением уровня социальной дистанции по отношению к представителям самых разных этнических групп. Студенты второго курса значимо чаще готовы принять представителей иных национальностей в качестве друзей, сокурсников, соседей, граждан и туристов и значимо реже выражают желание ограничить их пребывание в своей республике или стране.

Это позволяет сделать вывод о том, что университетская среда выполняет важную социальную функцию по снижению предубеждений и формированию более инклюзивного и толерантного сознания у молодежи.

Библиографический список

1. Бромлей Ю.В. *Современные проблемы этнографии: (Очерки теории и истории)*. Москва: Наука, 1981.
2. Дробижева Л.М. *Духовная общность народов СССР: историко-социологический очерк межнациональных отношений.* Москва: Мысль, 1981.
3. *Мы – российский народ*: учебно-методическое пособие. Москва: Вентана-Граф, 2019.
4. *Психология личности: Принципы общепсихологического анализа*: учебник для вузов. Москва: Издательство МГУ, 1990.
5. *О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года*. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. № 1666. Available at: https://base.garant.ru/70284810/

References

1. romlej Yu.V. *Sovremennye problemy `etnografii: (Ocherki teorii i istorii)*. Moskva: Nauka, 1981.
2. Drobizheva L.M. *Duhovnaya obschnost' narodov SSSR: istoriko-sociologicheskij ocherk mezhnacional'nyh otnoshenij.* Moskva: Mysl', 1981.
3. *My – rossijskij narod*: uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: Ventana-Graf, 2019.
4. *Psihologiya lichnosti: Principy obschepsihologicheskogo analiza*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1990.
5. *O Strategii gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Ukaz Prezidenta RF ot 19 dekabrya 2012 g. № 1666. Available at: https://base.garant.ru/70284810/

Статья поступила в редакцию 22.11.25

УДК 372.853 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-317-320

Nikitina T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Snezhinsk Institute of Physics and Technology, National Research Nuclear University MEPhI (Snezhinsk, Russia), E-mail: ntv74rus@ya.ru*

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF PREPARING FUTURE PHYSICS TEACHERS FOR WORK IN ENGINEERING CLASSES. The relevance of the article is due to the need to transform the model of training a future physics teacher in relation to the implementation of the educational process in engineering classes of primary and secondary schools. Based on the analysis of problems and innovative transformations in the system of engineering and teacher education, the external conditions and functions of the transformation of the methodological training of a future physics teacher at a pedagogical university have been determined. The methodological system of training a future physics teacher is described with the definition of the content of basic subject and methodological training, additional training in the form of special courses and disciplines included in the variable part of the basic educational program, practical training recommended by the Core of Teacher Education. The traditional and innovative components of training a future physics teacher to work in engineering classes described in the article will be useful for improving the basic educational programs of pedagogical universities.

Key words: **Quantorium, Technopark of Universal Pedagogical Competencies, interdisciplinary approach, practice-oriented approach, academic approach**

Т.В. Никитина*, канд. пед. наук, доц., Снежинский физико-технический институт НИЯУ МИФИ, г. Снежинск, E-mail: ntv74rus@ya.ru*

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ К РАБОТЕ В ИНЖЕНЕРНЫХ КЛАССАХ

Актуальность статьи обусловлена необходимостью трансформации модели подготовки будущего учителя физики применительно к реализации образовательного процесса в инженерных классах основной и средней школы. На основе анализа проблем и инновационных преобразований в системе инженерного и педагогического образования определены внешние условия и функции трансформации методической подготовки будущего учителя физики в педвузе. Описана методическая система подготовки будущего учителя физики с определением содержания базовой предметной и методической подго-

товки, дополнительной подготовки в виде спецкурсов и дисциплин, входящих в вариативную часть основной образовательной программы, практической подготовки, рекомендованной Ядром педагогического образования. Описанные в статье традиционный и инновационный компоненты подготовки будущего учителя физики для работы в инженерных классах будут полезны для совершенствования основных образовательных программ педагогических вузов.

Ключевые слова: **Кванториум, Технопарк универсальных педагогических компетенций, междисциплинарный подход, практико-ориентированный подход, академический подход**

Инженерный класс является инновационным компонентом многоуровневой системы инженерного образования. Это форма предпрофильного и профильного образования школьников, направленная на подготовку учащихся к поступлению в вузы на инженерные специальности, связанные как с классическими направлениями инженерной деятельности (энергетика, автомобилестроение, строительство и др.), так и с современными направлениями (интеллектуальные транспортные системы, ресурсосберегающая энергетика и др.). На разработку содержания обучения физике в инженерных классах влияют предписания следующих нормативных документов: Концепция и Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации, Концепция преподавания учебного предмета «Физика», Концепция развития дополнительного образования детей, региональные нормативные акты по реализации инженерного образования школьников.

В настоящее время система инженерного образования в нашей стране находится в преодолении кризисных явлений, связанных с деградацией инженерных школ в постсоветский период (отмечено в Концепции научно-технологического развития РФ [1]), с систематическим отсевом из вузов студентов инженерно-технических направлений, изначально проявлявших интерес к инженерному образованию. В исследованиях констатируется, что в российских вузах в 2019–2023 гг. доучивались до диплома 64% из-за недостаточного уровня знаний «на старте» [2]. Что касается потенциальных абитуриентов инженерных вузов, то участниками образовательных отношений ставится вопрос о применимости знаний по физике, полученных в школе, к будущей жизни и профессиональной деятельности, усваиваются только те элементы учебной информации, которые подлежат проверке с помощью контрольно-измерительных материалов государственной итоговой аттестации. Такая ситуация в общем образовании объясняется устаревшей материально-технической базой, нехваткой квалифицированных учителей. В то же время школы оснащаются современным оборудованием, организуются инновационные центры Точка роста, Кванториум, IT-куб для привлечения внимания школьников к инженерным специальностям через практическую деятельность, увеличивается число школьных междисциплинарных проектов, включающих, наряду с IT-направлением, и физику. В 2025 году отмечено увеличение выпускников школ, выбравших единый государственный экзамен по физике.

Таким образом, проблема совершенствования подготовки будущего учителя физики актуальна, поскольку учитель физики является значимым звеном в цепочке подготовки квалифицированных инженерных кадров. Традиционная базовая подготовка будущего учителя физики включает предметную подготовку по курсу общей физики и методику обучения и воспитания (физика) как ключевую профессиональную дисциплину, но вместе с тем традиционная подготовка будущего учителя физики нуждается в анализе и пересмотре с учётом имеющихся в образовании проблем и инновационных процессов. Основы для изменений заданы компетентностной моделью учителя в рамках ФГОС «Педагогическое образование» 44.03.05 (бакалавриат с двумя профилями подготовки) и 44.04.01 (магистратура), требованиями Профессионального стандарта педагога и методическими рекомендациями Ядра педагогического образования. Данные документы, с одной стороны, способствуют повышению качества педагогического образования, с другой стороны, требуются научно обоснованные корректировки в структуре и содержании подготовки будущего учителя физики в связи со спецификой данного школьного предмета, его междисциплинарной и практико-ориентированной составляющими в инженерном образовании школьников.

Целью статьи является описание структурно-функциональной модели подготовки будущего учителя физики к работе с инженерными классами. Для достижения поставленной цели решены следующие задачи: 1) проведён анализ научно-педагогической литературы по существующим проблемам и инновационным процессам в системе инженерного и высшего педагогического образования; 2) определены внешние условия и функции трансформации подготовки будущего учителя физики; 3) разработана методическая система подготовки будущего учителя физики к работе с инженерными классами, определены ожидаемые результаты её реализации. Научная новизна данной статьи состоит в конкретизации субъектно-содержательной, ценностно-смысловой, нормативно-ориентированной и оптимизационной функций трансформации подготовки будущего учителя физики для работы с инженерными классами с учётом факторов внешней среды: увеличение доли практико-ориентированных форм занятий в высшем педагогическом образовании, запрос на подготовку учителей для инженерных классов, открытость и доступность образовательно значимой для обучающихся учебной информации, создание инновационных центров естественно-научного и инженерного образования в школах и педагогических вузах. Теоретическая значимость статьи заключается в представлении целостной системы методической подготовки будущего учителя физики, включающей традиционный и инновационный компоненты, которые, в свою очередь, детализированы на базовую (предметную и методическую подготовку), практическую подготовку, содержащую прагматическую и научно-исследовательскую части, дополнительную подготовку, предназначенную для расширения специальных технических и методических навыков будущего учителя физики, необходимых для работы в инженерных классах. Данное исследование представляет ценность для теории и методики высшего педагогического образования в части научного обоснования и отбора содержания подготовки будущего учителя физики для работы с инженерными классами. В этом заключается практическая значимость статьи.

В системе образования происходит перестройка методов обучения с ориентацией на формирование мягких навыков учащихся. Группа исследователей под руководством М.С. Добряковой и Е.И. Казаковой выделяют когнитивные навыки (компетентность мышления), социальные навыки (компетентность взаимодействия), эмоционально-волевые навыки (компетентность управления собой) [3]. Все названные группы навыков коррелируют с универсальными учебными действиями, регламентированными во ФГОС основного и среднего образования, с универсальными компетенциями ФГОС высшего педагогического образования (бакалавриат и магистратура). Все они обозначают необходимые каждому человеку качества, которые можно применять в различных жизненных и профессиональных контекстах.

Решение проблемы формирования мягких навыков исследователи видят в обновлении форм, методов, средств и технологий обучения. Обновление форм и средств обучения связывают с развитием электронного обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Особо важное место занимает проектная деятельность, которая позволяет развивать не только универсальные учебные действия (и, соответственно, мягкие навыки) каждого ученика, но и служит наиболее распространённым инструментом выявления высоко мотивированных и одаренных школьников. В сфере образования наблюдается рост количества образовательных платформ и повышение уровня доверия со стороны потребителей образовательных услуг и существующей образовательной системы к массовым онлайн-курсам, электронным учебным курсам, цифровым инструментам и сервисам свободного доступа, искусственному интеллекту. Все эти факторы оказывают влияние на процесс взаимодействия учителя и ученика.

В обучении физике как на базовом, так и на профильном уровне возникает значительное количество образовательных барьеров. Это связано в первую очередь со сложностью математического аппарата для решения физических задач, абстрактностью формулировок понятий и законов. Такой подход к обучению физики будем называть академическим, он необходим для продвижения обучающихся по ступеням образования. В то же время физические опыты позволяют создать наилучшие условия для понимания основ физики и её практического приложения в инженерном деле и современной технике. В этом заключается суть практико-ориентированного подхода. Следовательно, необходимо сбалансировать применение академического и практико-ориентированного подходов к обучению физике в инженерных классах.

Благодаря национальному проекту «Образование» в большинстве школ и педагогических вузах появились инновационные площадки: Точка роста, IT-куб, Кванториум, в которых представлено современное образовательное оборудование: цифровые лаборатории, робототехнические наборы, средства виртуальной и дополненной реальности, станки лазерной резки, 3D-принтеры и др. В педагогических вузах созданы Педагогический Кванториум и Технопарк универсальных педагогических компетенций, оснащённые аналогично. И.Г. Карпенко описывает экспериментальные работы на базе технопарка по теме «Строение вещества», связанные с трудными для понимания и студентов, и школьников вопросами: измерение элементарного заряда (опыт Милликена), изучение атомных спектров двухэлектронных систем (гелия, водорода), эффекта Зеемана, определения постоянной Планка, выполнении рентгеноструктурнго анализа вещества [4]. О.А. Ляпина, В.С. Матросова, Е.А. Арюкова описывают особенности проведения химического эксперимента с применением цифровых лабораторий в инновационном центре образования Точка роста [5].

В исследовании автора Т.В. Никитиной [6] описаны междисциплинарные практики, имеющие место в инженерных классах передовых образовательных учреждениях основного и среднего образования. К ним относятся формирование естественно-научной грамотности, робототехника и программирование микроконтроллеров. Тенденции междисциплинарности уже на уровне основного образования делают актуальным вопрос о раннем обучении физике. Так, робототехника и предшествующее ей техническое конструирование опираются на базовые физические понятия: «энергия», «сила», «движение» и др. Поэтому повсеместно появляется запрос на курсы раннего обучения физике, как правило, во внеурочной деятельности. Основная задача таких курсов – формирование познавательного интереса к физике. Ожидаемым педагогическим эффектом от таких курсов в долгосрочной перспективе является повышение качества выполнения проектных работ с междисциплинарной спецификой.

Стратегические запросы государства и общества, направленные на обеспечение устойчивого инновационного развития страны, сохранение её конкурентоспособности и технологического суверенитета в мире, актуализируют вопрос об изучении основ цифровой электроники во внеурочной и проектной деятельно-

сти, связанной с физикой. Направление дополнительного образования, связанное с изучением общетехнических вопросов и физических основ электроники, было развито в советский период времени, а затем в связи увлечением новыми технологиями и образовательными направлениями, связанными с IT-специальностями, незаслуженно забыто. Считаем важным сохранить традиционное для советской школы содержание обучения общетехническим вопросам (основы электротехники) и физическим основам электроники в вариативной части основной образовательной программы по физике.

На основании описанных проблем, изменений и инновационных направлений, присутствующих как в подготовке будущего учителя физики, так и в реализации самого образовательного процесса по физике в основной и средней школе, которые являются внешними условиями функционирования структурно-функциональной модели подготовки будущего учителя физики, целесообразно обозначить функции трансформации этой подготовки для работы в инженерных классах, обусловленные изменениями в системе образования и в обществе в целом:

1. *Субъектно-содержательная*: построение образовательного процесса с учётом открытости индивидуальных образовательных пространств (образовательные платформы, интернет-источники, массовые онлайн-курсы, искусственный интеллект).

2. *Ценностно-смысловая*: обучение подходам поддержки профессионального самоопределения школьников в направлении инженерно-технических специальностей на основе академического, практико-ориентированного и междисциплинарного подходов.

3. *Нормативно-ориентированная*: формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций будущего учителя физики; ориентация на обучение трудовым функциям; подготовка будущего учителя к формированию у учащихся мягких навыков, коррелирующих с универсальными учебными действиями.

4. *Оптимизационная*: пересмотр и оптимизация традиционных «образовательных решений», обоснованное включение инновационных направлений, связанных с развитием образования.

Названные функции оказывают влияние на методическую систему подготовки будущего учителя физики к работе с инженерными классами. Традиционная подготовка сохраняет свою значимость и актуальность, но необходимо закрепить в основной образовательной программе учителя физики и инновационное содержание образования.

Методическая система подготовки будущего учителя физики содержит *традиционный компонент*, который сложился в отечественной школе в течение многих десятков лет. Данный компонент содержит минимально необходимый набор дисциплин (*базовых* и *дополнительных*), а также *практик* для реализации методической подготовки будущего учителя к преподаванию учебного предмета «Физика». К базовым дисциплинам относятся курс общей физики, ответственный за предметную подготовку, базовая профессиональная дисциплина «Методика обучения и воспитания (физика)», включающая: общие и частные вопросы, «Методика и техника школьного физического эксперимента», «Практикум по решению физических задач». В *дополнительной подготовке* должна присутствовать дисциплина «Основы электротехники и электроники» как условие обеспечения общетехнической подготовки будущего учителя физики и формирования его готовности к работе с инженерными классами. Техническое конструирование и моделирование, компьютерное моделирование также являются традиционными для отечественного образования, они сохраняют свою актуальность для учащихся инженерных классов, но оба направления претерпели значительные изменения в связи с обновлением программного обеспечения, материальной базы, появлением современного методического сопровождения. Поэтому оба направления включены в инновационный компонент (компьютерное моделирование физических процессов в содержание спецкурса «Цифровые технологи в обучении физике», конструирование и моделирование – в курс «Образовательной робототехники»). Для системы *практической подготовки* традиционными являются педагогическая практика в основной и средней школе – *прагматическая часть* практики, подготовка и защита курсовой и выпускной квалификационной работы – *научно-исследовательская часть* практики.

Инновационный компонент методической системы подготовки будущего учителя физики для работы с инженерными классами обусловлен инновационными преобразованиями в системе высшего педагогического образования. В базовую предметную подготовку по курсу общей физики необходимо включать ресурсы Педагогического Кванториума и Технопарка универсальных педагогических компетенций для освоения сложных физических явлений с помощью специализированных установок (см. обзор литературы) и цифрового лабораторного оборудования. Обучение приемам формирования естественно-научной грамотности и основам работы с цифровыми лабораториями в школе необходимо включить в курс «Методика обучения и воспитания (физика)», который входит в базовую методическую подготовку в связи рекомендациями обновленных федеральных рабочих программ по физике. *Дополнительная инновационная подготовка* предполагает изучение тематических спецкурсов, связанных с готовностью учителя реализовывать ранее обучение физике в связи с развитием междисциплинарных практик на уровне основного образования, обучать физике школьников с применением современных цифровых технологий, реализовывать совместно с учащимися проекты по робототехнике, программированию микроконтроллеров, которые закрепились в системе внеурочных курсов инженерно-технической направленности. Согласно рекомендациям Ядра педагогического образования, в подготовке будущего учителя физики появились *учебные практики – проектно-технологическая и ознакомительная*, проведение которых целесообразно проводить на базе Технопарка универсальных педагогических компетенций. Обновлению подлежит практикум по школьному физическому эксперименту.

Результатами реализации данной модели являются навыки, связанные с физико-математической подготовкой учащихся к продолжению профессионального инженерного образования в вузе, готовностью реализовывать систему учебного физического эксперимента с применением цифрового лабораторного оборудования, навыки проведения учебных занятий, включающих физико-технические вопросы, элементы инженерного дела, вопросы естественно-научной грамотности, готовность работать в условиях дистанционного обучения физике, реализовывать раннее обучение физике, руководить междисциплинарными проектами учащихся, связанными с физикой.

Таким образом, в соответствии с заявленной целью в статье описана структурно-функциональная модель подготовки будущего учителя физики к работе с инженерными классами. Внешние условия, которые заключаются в социальном и государственном заказе на подготовку квалифицированного учителя физики для работы с инженерными классами, определяют функции трансформации традиционной подготовки будущего учителя физики. В конкретизации этих функций состоит научная новизна исследования. Теоретическая значимость исследования состоит в определении и детализации традиционного и инновационного компонентов методической системы подготовки будущего учителя физики. Традиционная базовая предметная и методическая подготовка будущего учителя включает «Курс общей физики» и «Методику обучения и воспитания (физика)» как ключевую профессиональную дисциплину. Эта подготовка дополняется следующими инновационными элементами: обновление физического практикума, связанное с применением ресурсов Педагогического Кванториума и Технопарка универсальных педагогических компетенций, обучение методике формирования естественно-научной грамотности учащихся согласно федеральным рабочим программам по физике для основной школы. Традиционная дополнительная подготовка будущего учителя физики, предполагающая изучение дисциплины «Основы электротехники и электроники», должна быть дополнена спецкурсами, содержательно направленными на междисциплинарные учебные проекты, в которых участвуют учащиеся инженерных классов. Традиционная практическая подготовка, реализуемая через педагогическую практику в основной и средней школе и научно-педагогическую деятельность студента (курсовая, выпускная квалификационная работа по «Методике обучения и воспитания (физика)»), дополняется совокупностью ознакомительной и проектно-технологической практик. Практическая значимость статьи заключается в выделении элементов содержания подготовки будущего учителя физики, которые должны присутствовать в ныне действующих основных образовательных программах педвузов. Данная модель реализуется в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете. Отдельные инновационные элементы проходят апробацию в ряде других российских вузов. Перспективой дальнейшего исследования является разработка педагогической модели, описывающей процесс подготовки будущего учителя физики к работе с инженерными классами, специфику соответствующих образовательных результатов.

Библиографический список

1. *Концепция технологического развития на период до 2030 г.* Москва, 2023.
2. Чередниченко Г.А. Инженерная подготовка в структуре высшей школы и профессионального выбора молодежи. *Социологические исследования*. 2024; № 9: 89–99.
3. *Поддержка и развитие «мягких» навыков в школе: атлас практических решений.* Москва: Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2023.
4. Карпенко И.Г. Мультипредметное оборудование технопарка Кванториум при изучении некоторых тем общей и неорганической химии. *Учебный эксперимент в образовании.* 2024; № 3 (111): 90–97.
5. Ляпина О.А., Матросова В.С., Арюкова Е.А. Возможности центра образования «Точка роста» в повышении познавательного интереса обучающихся при изучении химии. *Учебный эксперимент в образовании*. 2024; № 4 (112): 67–78.
6. Никитина Т.В. Практическая реализация междисциплинарного подхода в школьном образовании. *Концепт.* Научно-методический электронный журнал. 2025; № 1: 169–181. Available at: http://e-koncept.ru/2025/251012.htm

References

1. *Koncepciya tehnologicheskogo razvitiya na period do 2030 g.* Moskva, 2023.
2. Cherednichenko G.A. Inzhenernaya podgotovka v strukture vysshej shkoly i professional'nogo vybora molodezhi. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2024; № 9: 89-99.

3. *Podderzhka i razvitie «myagkih» navykov v shkole: atlas prakticheskih reshenij.* Moskva: Blagotvoritel'nyj fond «Vklad v buduschee», 2023.
4. Karpenko I.G. Mul'tipredmetnoe oborudovanie tehnoparka Kvantorium pri izuchenii nekotoryh tem obschej i neorganicheskoj himii. *Uchebnyj `eksperiment v obrazovanii.* 2024; № 3 (111): 90-97.
5. Lyapina O.A., Matrosova V.S., Aryukova E.A. Vozmozhnosti centra obrazovaniya «Tochka rosta» v povyshenii poznavatel'nogo interesa obuchayuschihsya pri izuchenii himii. *Uchebnyj `eksperiment v obrazovanii.* 2024; № 4 (112): 67-78.
6. Nikitina T.V. Prakticheskaya realizaciya mezhdisciplinarnogo podhoda v shkol'nom obrazovanii. *Koncept.* Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2025; № 1: 169-181. Available at: http://e-koncept.ru/2025/251012.htm

Статья поступила в редакцию 24.11.25

УДК 371.214.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-320-324

***Pirogova M.N.**, teacher (Russian Language, Literature), Director, MAOU "Gymnasium № 26" (Yoshkar-Ola, Russia); Cand. of Sciences (Philology), Cand. of Sciences (Philology), Mari State University (Yoshkar-Ola, Russia), E-mail: aspirant24@rambler.ru*
***Plotnikova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Mari State University (Yoshkar-Ola, Russia), E-mail: kati_miracle@mail.ru*
***Rybakova K.S.**, teacher (English Language), MAOU "Gymnasium № 26" (Yoshkar-Ola, Russia), E-mail: kristino4ka727@mail.ru*

ENTRANCE ASSESSMENT AS A BASIS FOR DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BILINGUAL CHILDREN. The objective of the study is to identify the relationship between entrance assessments and the process of differentiating the teaching of Russian as a foreign language to bilingual children. The article examines the role of entrance assessments in the differentiated teaching of Russian as a foreign language to bilingual children. A detailed analysis of relevant scientific and methodological literature is provided. Definitions of the concept of "differentiation of instruction" by various authors are analyzed. A pedagogical model of differentiated teaching of Russian as a foreign language to bilingual children has been developed, including key components such as entrance assessments, individualized curricula in an adapted educational environment, and monitoring of student progress. Criteria for evaluating the effectiveness of this pedagogical model of differentiated teaching of Russian as a foreign language to bilingual children are formulated. The scientific novelty of this study lies in the development of a pedagogical model of differentiated teaching of Russian as a foreign language to bilingual children and its evaluation criteria. The study found that current teaching methods, which fail to take into account the unique linguistic and cultural contexts of students, are ineffective. Bilingual children face challenges in language learning, as each child's language preparation is individual and can vary significantly in motivational readiness and level. These findings necessitate the development of a differentiated instructional model that addresses the individual needs and requirements of each student, thereby improving the quality of acquisition of Russian as a foreign language.

Key words: **entrance assessment, differentiated instruction, Russian as foreign language, bilingual children, individual educational trajectories**

***М.Н. Пирогова**, учитель русск. языка и лит., директор МАОУ «Гимназия № 26», канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола, E-mail: aspirant24@rambler.ru*
***Е.А. Плотникова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола, E-mail: _miracle@mail.ru*
***К.С. Рыбакова**, учитель англ. языка МАОУ «Гимназия № 26», г. Йошкар-Ола, E-mail: kristino4ka727@mail.ru*

ВХОДНАЯ ДИАГНОСТИКА КАК ОСНОВА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

В статье рассмотрена роль входной диагностики в рамках дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов. Проводится подробный анализ научно-методической литературы по проблеме исследования. Проанализированы определения понятия «дифференциация обучения» различных авторов. Разработана педагогическая модель дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов с основными компонентами, такими как входная диагностика знаний, индивидуальные учебные планы в адаптированной образовательной среде, мониторинг прогресса знаний обучающихся. Сформулированы критерии оценки эффективности педагогической модели дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов. В результате исследования установлен недостаток эффективности применяемых методов преподавания, приводящий к тому, что не учитываются уникальные языковые и культурные контексты обучающихся. Дети-билингвы сталкиваются с трудностями при изучении языка, поскольку языковая подготовка каждого ребенка индивидуальная и может значительно различаться в рамках мотивационной готовности и ее уровню. Данные положения выявляют необходимость в разработке педагогической модели дифференцированного обучения, которая позволит учитывать индивидуальные потребности и запросы каждого обучающегося, тем самым повышая качество усвоения русского языка как иностранного.

Ключевые слова: **входная диагностика, дифференциация обучения, русский язык как иностранный, дети-билингвы, индивидуальные образовательные траектории**

Современная система образования развивается, требуя от педагогов гибкости и мобильности к внедрению инновационных технологий согласно индивидуальным особенностям обучающихся, тем самым формируя индивидуальную потребность в изучении языка. Актуальность данного исследования обусловлена обучением детей-билингвов, которые растут и развиваются в среде, где изучаются два или более языка, и являются его носителями. Соответственно, изучение русского языка как иностранного среди обучающихся носит индивидуальный подход, учитывающий уникальные языковые навыки обучающихся их запросы и потребности в обучении.

Зачастую у детей-билингвов выявляется разный уровень владения языками, что приводит к значительным вариациям в грамотном подборе образовательной программы изучения русского языка как иностранного в грамматическом понимании, фонетических особенностях, лексическом запасе, а также качественных языковых навыках. В процессе изучения русского языка как иностранного важно привлекать обучающихся к формированию качественных коммуникативных навыков, осуществляя тренировку с носителями языка, а также учитывать при подготовке занятия индивидуальные особенности и потребности обучающихся. Успех в процессе интеграции детей-билингвов в процесс обучения на русском языке зависит не только от выстраивания системы занятий, но и от проведения эффективной диагностики для определения уровня владения языком, которая послужит основой для выстраивания индивидуальной системы обучения.

Одним из ключевых элементов при построении занятий и повышении уровня владения русским языком является регулярная диагностика знаний, умений и навыков обучающегося. Диагностика может включать в себя комплекс тестирований, опросников, анкетирований, а также систему заданий на проведение анализа языковых навыков обучающегося. Она позволит сформировать полную картину об уровне подготовленности обучающегося на каждом этапе его развития, определить сильные и слабые стороны, а также раскрыть интересы, посредством которых возможно мотивировать обучающихся заниматься системно изучением русского языка. Важно такую диагностику проводить регулярно для того, чтобы отслеживать уровень языковых изменений детей-билингвов с целью коррекции индивидуальной программы изучения языка, а также внедрения новых методов, форм и технологий в образовательный процесс для повышения эффективности обучения.

После проведения входной диагностики и определения уровня знаний, умений и навыков обучающихся возможно построение индивидуальной образовательной траектории с целью организации дифференциации обучения. Данный подход возможно использовать посредством применения различных инновационных методов, форм, технологий, которые учитывают индивидуальные запросы и потребности обучающихся для изучения русского языка как иностранного. Индивидуальные запросы от обучающихся могут проявляться в адаптации содержания образовательных занятий под уровень знаний обучающихся. Выбор форм и методов оценок в соответствии с уровнем построения личности обучающегося, а также применения инновационных технологий, позволяющих разнообразить процесс обучения, сделает его более наглядным, интерактивным и понятным для усвоения обучающимся.

Проведя анализ научно-методической литературы по проблеме исследования, выявлены авторы, занимающиеся данной проблематикой в различных направлениях деятельности.

В частности, С.Е. Уромова в своей работе описывает способы организации дифференцированного подхода к обучению посредством применения инноваци-

онных технологии в обучении, таких как цифровые технологии, посредством разработки и применения разноуровневых учебных заданий по учебным предметам [1, с. 20].

Исследовательские работы М.И. Кузнецовой анализируют актуальные проблемы контрольно-оценочной деятельности обучающихся в начальной школе [2, с. 19]. Проводится тщательный анализ современных методов и подходов к организации данной деятельности, а также раскрывается суть инновационного подхода к организации дифференцированного обучения в начальной школе. В качестве основного продукта деятельности выделяется способ оценки учебных достижений обучающихся посредством внедрения метода учебных портфолио, в рамках которой обучающие накапливают определенный багаж опыта и знаний.

В научных работах Е.А. Горловой, посвященных разноуровнему изучению русского языка в 5–7 классах, рассматриваются способы организации мышления и речи обучающихся при изучении языка, а также приводятся способы мотивации обучающихся к русскому языку [3, с. 64].

На основании всего вышесказанного выявлена необходимость в проведении исследования по заявленной проблематике. В соответствии с предоставленными данными сформулирована цель исследовательской работы, которая заключается в выявлении взаимосвязи между входной диагностикой уровня освоения знаний обучающихся и процессом дифференциации обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов.

В соответствии с поставленной целью выявлены следующие задачи исследовательской работы:

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме исследования.
2. Проанализировать понятие «дифференциация обучения».
3. Разработать педагогическую модель дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов.
4. Сформулировать критерии оценки эффективности педагогической модели дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов.

Научная новизна исследования состоит в разработке педагогической модели дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов и критериев ее оценки.

Материалом для исследования послужил анализ научно-методической литературы по проблеме исследования, а также изучение различные определений и подходов к понятию «дифференциация обучения». Сформулирована педагогическая модель и критерии ее оценки.

В исследовании применялись методы анализа научно-методической литературы по проблеме исследования, наблюдения, входной диагностики. Анализ учебных планов для формулировки педагогической модели и критериев ее оценки.

Теоретическая база исследования:

– особенности функционирования русского языка в форме русско-иноязычного билингвизма, его сущность и специфика рассматриваются в работах М.А. Гадамурова, Е.А. Горлова, М.Я. Гловинской, Н.И. Голубевой-Монаткиной, Е.А. Земской М.И. Кузнецова и др.;

– дифференциация обучения рассматривается в работах А.М. Абрамова, Н.К. Гончарова, Г.В. Дорофеева, И.М. Осмоловской, Е.С. Рабунской, И.Э. Унт;

– теоретические основы преподавания русского языка как родного в иноязычной среде разрабатываются в трудах А.В. Ваильев, О.Н. Каленкова, В.Г. Костомарова, С. Кроона, О.Д. Митрофановой, Е.Ю. Протасовой, Ю.Е. Прохорова, Н.М. Родиной, М.Н. Русекцкий, Ж.А. Салиенко, Е.А. Сальман, Е.А. Хамраевой, Г.В. Хруслова и т. д.;

– общая теория двуязычного образования за рубежом представлена в трудах А.Л. Бердического, Е.Ю. Протасовой, Н.М. Родиной, Е.А. Хамраевой, В.В. Дронова, В.П. Синячкина и др.;

– психолингвистические основы преподавания родного языка исследуются в работах А.Ю. Алексинская, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.С. Маркосян, Е.И. Негневицкой, А.М. Шахнаровича и др.

Практическая значимость исследования состоит в разработке эффективной педагогической модели дифференцированного обучения русскому языку детей-билингвов, которая учитывает индивидуальные потребности и уровень владения языком. Разработанная модель позволит создать адаптированную образовательную среду, способствующую эффективной социализации обучающихся в русскоязычном обществе. Результаты исследования могут быть использованы педагогами для повышения качества обучения, а также для разработки методических рекомендаций и учебных материалов ориентированных детей-билингвов.

Для детального рассмотрения темы нашего исследования необходимо выявить ключевое определение понятия «дифференциация обучения». В научно-методической литературе имеются разные определения. Рассмотрим основные из них, отражающие суть нашего исследования.

О.М. Александрова считает, что «дифференциация обучения – это создание учебных групп, которые различаются по тем или иным признакам (содержание, уровень учебных требований, интересы, формы обучения и т. п.)».

Автор Г.В. Дорофеев определяет «дифференциацию как систему обучения, при которой каждый ученик, овладевая минимумом общеобразовательной подготовки, получает возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям» [4, с. 66].

В своем исследовании Е.А. Горлова понимает под «дифференциацией учёт индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда они группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения».

Е.Ю. Медведева рассматривает «дифференциацию как разделение школы на «потоки», как формирование специальных классов, школ и других учебных заведений».

Осмоловская И.М. считает, что «дифференцированное обучение выступает как условие и средство индивидуализации, а его цель – обучение каждого на уровне его возможностей и способностей, приспособление обучения к особенностям различных групп учащихся» [5, с. 120].

Исследователь Г.А. Натуральнова рассматривает «дифференциацию обучения как процесс, включающий в себя соединение теории и практики с учётом индивидуальных познавательных способностей учащихся» [6, с. 70].

Проведя анализ понятия «дифференциация обучения», выявлены его ключевые компоненты, такие как организация индивидуального учебного процесса с опорой на склонности обучающихся; адаптация содержательной части образовательного процесса и подбор методов, форм обучения в соответствии с уровнем знаний обучающихся.

Некоторые исследования, посвящённые определению ошибок детей-билингвов при прохождении лингводидактического диагностирования по русскому языку, таких авторов, как А.В. Васильев, Е.А. Сальман, А.Ю. Алексинская [7, с. 39], предлагают методические рекомендации проведения методики диагностики детей-билингвов, а также моделируют пути решения проблем, выявленных в результате диагностики.

В исследовательских работах авторов О.Н. Каленковой и М.Н. Русецкой рассматривается комплексный подход к обучению и тестированию детей-билингвов в условиях ограниченной русскоязычной среды [8, с. 110]. Авторы рассматривают вопросы обучению русскому языку, а также инновационные методы и способы изучения языка в условиях ограниченной среды обучения.

Автор Ж.А. Салиенко проводит глубокое исследование устной речи детей с билингвизмом в условиях школьного кабинета логопеда в образовательной организации. В рамках научной работы И.В. Ускова и А.В. Васильевой описываются методические приемы проведения диагностики ребенка с билингвизмом посредством обследования речевого аппарата и звукопроизношения [9, с. 33].

Автор программы «Коррекция нерезко выраженного общего недоразвития речи у детей с билингвизмом» Н.А. Румега описывает особенности обследования детей с билингвизмом. Раджан Р. раскрывает основы и необходимый учет особенности фонетики, лексики и грамматики родного языка [10, с. 72]. Закладываются основы такого явления, как интерференция, в рамках которого демонстрируется перенос особенностей родного языка в русский как иностранный.

В соответствии с вышесказанным можно сформулировать авторское определение понятия «дифференциация обучения русскому языку детей-билингвов», которое представляет собой методологический подход, включающий адаптацию содержания, методов, приемов, технологий и форм обучения в зависимости от уровня владения языком направленный на индивидуализацию образовательного процесса, способствуя эффективному усвоению языка и развитию межкультурной компетенции.

Процесс дифференциации, в свою очередь, позволяет создать индивидуальную образовательную среду, в которой каждый обучающийся может развивать свои языковые навыки в соответствии с оптимальным для него темпом и уровнем развития.

На основании всего вышесказанного выявлена **проблема исследования,** заключающаяся в недостаточной эффективности применяемых методов преподавания, которые не учитывают уникальные языковые и культурные контексты обучающихся. Дети-билингвы сталкиваются с трудностями при изучении языка, поскольку языковая подготовка каждого ребенка индивидуальная и может значительно различаться по мотивационной готовности и ее уровню. Данные положения создают необходимость в разработке педагогической модели дифференцированного обучения, которая позволит учитывать индивидуальные потребности и запросы каждого обучающегося, тем самым повышая качество усвоения русского языка как иностранного.

Разработанная педагогическая модель дифференцированного обучения будет способствовать глубокому владению русским языком, а также успешной социальной адаптации и интеграции в русскоязычную среду обучения, что значительно повлияет на эмоциональное и культурное развитие обучающихся (рис. 1).

Для достижения поставленной цели определены ключевые задачи педагогической модели. В основу представленной модели дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов заложены основы, направленные на создание адаптированной образовательной среды. Она включает в себя учет индивидуальных запросов и потребностей каждого обучающегося.

Основная цель модели заключается в повышении эффективности обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов посредством создания адаптированной образовательной среды. Эффективность предлагаемой модели заключается не только в усвоении языка, но и в развитии коммуникативных навыков в адаптированной образовательной среде с носителями языка, что позволит обучающимся успешно социализироваться в русскоязычном обществе. Данный процесс достигается путем адаптации образовательного процесса к индивидуальным запросам и потребностям обучающихся.

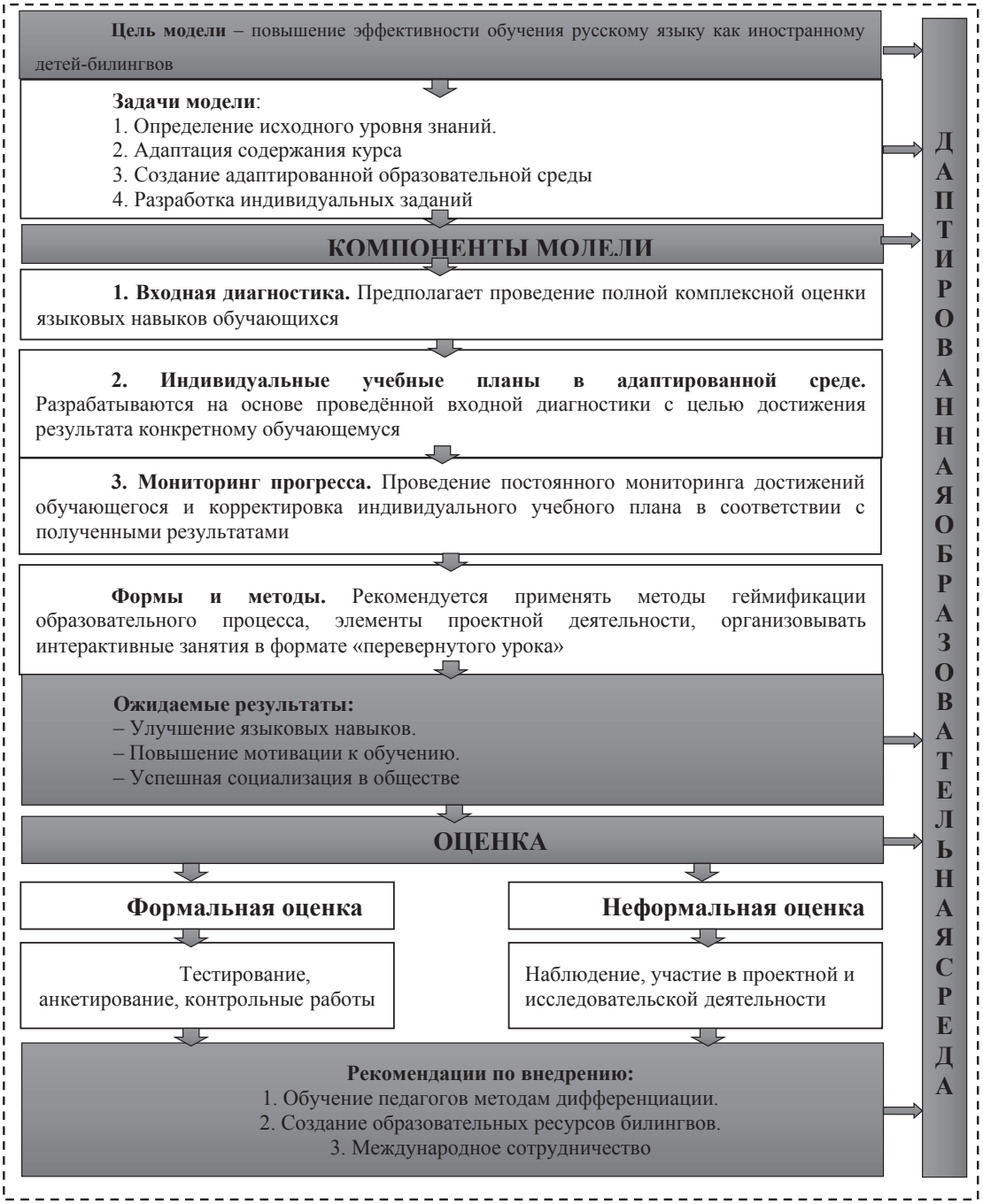


Рис. 1. Педагогическая модель дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов

1. Определение исходного уровня знаний. Данная задача предполагает проведение входной диагностики знаний, умений и навыков с целью определения уровня владения языком. Это поможет выстроить индивидуальную программу изучения языка с включением инновационных средств обучения.

2. Адаптация содержания курса. В соответствии с полученными данными в результате входной диагностики знаний обучающихся содержание преподаваемых курсов адаптируется с учетом индивидуальных запросов и потребностей. Задача достигается посредством подбора форматов и технологии обучения в соответствии с культурным и языковым контекстом детей-билингвов.

3. Создание адаптированной образовательной среды. Данную среду необходимо организовать в соответствии с данными входной диагностики обучающихся. Осуществить подбор соответствующей материально-технической базы, инновационных технологии и средств обучения.

4. Разработка индивидуальных заданий. Необходимо разработать индивидуальные задания в соответствии с уровнем знаний обучающихся с целью скорректировать недостатки и развить сильные стороны. Задания могут включать в себя как традиционные, так и инновационные технологии к обучению.

Педагогическая модель дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов включает в себя три основных компонента деятельности: входная диагностика знаний, индивидуальные учебные планы в адаптированной образовательной среде и мониторинг прогресса. Рассмотрим каждый из компонентов подробнее.

Одним из основных компонентов является входная диагностика знаний обучающихся, которая представляет собой систематичную, комплексную оценку уровня владения языком. В рамках входной диагностики знаний рекомендуется для применения несколько подходов, таких как многоуровневая оценка знаний, анализ личных характеристик, определение личных характеристик сильных и слабых сторон. Охарактеризуем каждый из них подробнее.

Многоуровневая оценка знаний включает в себя проведение комплексного тестирования знаний грамматики, лексики, фонетики языка, а также знаний в области аудитория и чтения. Такой многоуровневый подход позволяет сформировать системную и комплексную проверку знаний и получить полное представление о языковом уровне обучающихся.

Осуществлять анализ личных характеристик обучающихся важный компонент при проведении входной диагностики: мотивационную готовность, стиль обучения (визуальный, аудиальный, схематичный, кинестетический), а так же культурный контекст. Данный аспект возможно проверить посредством организации таких форматов, как анкетирование, интервьюирование, наблюдение или опросник.

Следующий компонент при проверке входной диагностики – определение сильных и слабых сторон обучающегося. Данный критерий помогает понять на начальных этапах работы сильные и слабые стороны обучающегося для организации дальнейшей работы.

Вторым по значимости компонентом разработанной педагогической модели является разработка индивидуализированных учебных планов в адаптированной образовательной среде. Они разрабатываются на основании данных входной диагностики знаний и представляют собой динамичную систему, предполагающую коррекцию в соответствии с прогрессом обучающегося и внедрение в адаптированную образовательную среду. Основные аспекты индивидуализированных учебных планов в адаптированной образовательной среде включают в себя адаптацию содержания, построение адаптированной образовательной среды, выбор форм и методов работы, учет темпа обучения, постоянное обновление.

Адаптация содержания образования включает в себя подбор учебных материалов и тем образовательного курса с учетом интересов и потребностей обучающегося. Например, если обучающийся занимается робототехникой, следует формулировать задания в соответствии с данной тематикой.

Один из основных аспектов, на основании которой осуществляется построение педагогической модели, – это построение адаптированной образовательной среды посредством формирования эффективной материально-технической базы.

Следующий аспект – выбор форм и методов работы, таких как индивидуальные задания и групповые проектные группы, диалоги и ролевые игры, воркшопы, что помогает индивидуализировать процесс обучения и сделать его более увлекательным.

Каждый обучающийся усваивает учебный материал с разной скоростью, и разработанные индивидуальные учебные планы позволяют учитывать данный фактор, тем самым предоставляя обучающимся самостоятельно выбирать темп обучения, при прохождении сложных тем выделять учащимся больше времени для выполнения задач.

Также одним из основных критериев является постоянный пересмотр и корректировка образовательных программ на регулярной основе в соответствии с актуальными тематиками общества, потребностями и достижениями обучающегося, что позволяет обеспечить гибкость, адаптированность образовательного процесса.

Третий компонент педагогической модели дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов – постоянный мониторинг прогресса, обеспечивающий контроль над достижениями обучающихся и своевременную корректировку индивидуальных учебных планов. Он включает в себя четыре критерия: регулярные оценки, анализ результатов, получение обратной связи, документация и отчетность.

Данный компонент модели следует осуществлять через регулярное оценивание результатов обучения посредством тестирования, контрольных работ, устных ответов, проектных работ и практических заданий. Применение разнообразных форматов оценивания результатов позволяет выявить различные способности обучающихся.

Необходимо проводить анализ оценок, заработанных обучающимися, что, в свою очередь, позволит определить конкретную программу для организации процесса обучения, наиболее эффективные методы и подходы.

В процессе мониторинга оценки знаний обучающихся необходимо проводить качественную обратную связь. Регулярно проводить обсуждение результатов и достижений обучающихся с целью выявления показателя по пониманию обучающимися достигнутого успеха и неудач в процессе обучения, корректировки работы по устранению пробелов в изучении русского языка как иностранного.

Немаловажным критерием при мониторинге достижений обучающихся в процессе изучения русского языка является ведение документированного отчета с целью отслеживания программы обучающегося на протяжении всего периода обучения. Данный анализ позволит оценивать каждого обучающегося в отдельности для улучшения образовательного процесса.

Для реализации разработанной педагогической модели дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов применяются различные формы и методы обучения с целью достижения наибольшего образовательного эффекта. К наиболее интересным и инновационным методам и формам можно отнести геймификацию процесса обучения, применение методики проектной деятельности, использование интерактивных заданий в формате «перевернутого урока». Рассмотрим более подробно данные методы обучения.

Геймификация процесса обучения позволяет вовлечь обучающихся в процесс с целью развития языковых навыков и способствует облегчению процесса усвоения языка.

Методы проектной деятельности способствуют работать над конкретными инновационными задачами, что способствует отработке практики русского языка в контексте реальных ситуаций и необходимости его использования.

Применение интерактивных заданий в формате «перевернутого урока» организуется посредством изучения теоретического материала в рамках домашнего задания, а отработка практический навыков по владению русским языком как иностранным в рамках образовательного процесса, что позволяет сделать процесс обучения более динамичным, интерактивным и организовать процесс обучения с ориентацией на практикоориентированность.

Реализация педагогической модели способствует:

– улучшению языковых навыков за счет организации индивидуального подхода к обучению, что подтверждается мониторингом знаний русского языка посредством тестирований и контрольных работ:

– повышению мотивации посредством применения инновационных технологии и интерактивных средств обучения;

– успешной социализации посредством применения инновационных методик помогает детям-билингвам интегрироваться в русскоязычную среду обучения.

Для успешного внедрения педагогической модели дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов в образовательный процесс необходимо:

1. Обучение педагогов методам дифференциации посредством прохождения курсов повышения квалификации, посещения методических семинаров с целью эффективного применения разработанных подходов в практической деятельности.

2. Необходимо создавать и адаптировать образовательные ресурсы детей-билингвов, соответствующие уровню готовности обучающихся и их интересам для того, чтобы сделать процесс обучения интересным и эффективным.

3. Организовывать на регулярной основе методические семинары и онлайн-подключения с международными образовательными учреждениями с целью обмена опытом и практическими методиками для внедрения в образовательный процесс.

Для эффективной оценки разработанной педагогической модели, целью которой является повышение эффективности обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов посредством создания адаптированной образовательной среды, рекомендуется использовать четкие и измеримые критерии. Таблица ниже содержит основные критерии оценки, описание каждого из них и соответствующие методы измерения (табл. 1).

Таким образом, мы приходим к следующим выводам.

Входная диагностика является ключевым компонентом в процессе дифференциации обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов. Это позволяет учитывать индивидуальные особенности обучающихся и адаптировать процесс обучения в соответствии с запросами ученика. В рамках представленно-

Таблица 1

Критерии оценки эффективности педагогической модели дифференцированного обучения русскому языку как иностранному детей-билингвов

Критерии	*Описание*	*Методы оценки*
Уровень языковой компетенции	Оценка усвоения грамматических структур, лексики и фонетики	Тестирование, контрольные работы, устные экзамены
Мотивация к обучению	Оценка интереса детей к изучению языка и участия в уроках	Анкеты, беседы, наблюдения за активностью
Индивидуализация учебного процесса	Степень адаптации содержания и форм обучения под конкретные потребности учащихся	Анализ учебных планов, обратная связь от учителей и учеников
Вовлеченность учащихся	Уровень участия детей в образовательном процессе и активности на уроках.	Наблюдения, пост-урочные обсуждения, самооценка учащихся.
Социальная интеграция	Уровень адаптации детей-билингвов в русскоязычной среде и их взаимодействие со сверстниками	Опросы, наблюдение за взаимодействием, оценки учителей
Снижение языковых барьеров	Снижение уровня страха или дискомфорта при использовании русского языка	Интервью, наблюдения, анкеты на предмет уровня комфорта
Устойчивость результатов	Долговременные результаты усвоения языка и навыков в течение учебного года	Динамика оценок, долгосрочные тесты
Обратная связь от родителей	Оценка мнений родителей о прогрессе детей и их удовлетворенности образовательным процессом	Анкеты, встречи с родителями, обсуждения

го исследования цель работы успешно достигнута, что подтверждается разработанной педагогической моделью, которая послужит основой для внедрения дифференцированного подхода в процесс обучения. А также научная новизна, заключающаяся в создании целостной модели дифференцированного обучения, учитывающей индивидуальные особенности обучающихся, является важным вкладом в методическую практику преподавания русского языка. Теоретическая значимость проведенной работы заключается в систематизации существующих знаний с акцентом на особую категорию учащихся – детей-билингвов. В свою очередь, практическая значимость результатов исследования проявляется в возможности использования учителями методических разработок в рамках создания адаптированных образовательных траекторий, что способствует успешной интеграции детей-билингвов в образовательную среду.

В качестве перспектив дальнейшего исследования заявленной проблематики можно назвать апробацию педагогической модели в образовательной практике и корректировка в зависимости от полученных результатов исследования.

Библиографический список

1. Медведева Е.Ю., Уромова С.Е. Использование схем в логопедической работе с младшими школьниками-билингвами. *Научно-педагогическое обозрение*. 2023; № 3 (49): 17–27.
2. Александрова О.М., Гостева Ю.Н., Кузнецова М.И. Дифференцированный подход к обучению и его реализация на уроках русского языка в начальной школе. *Начальное образование*. 2021; Т. 9, № 1: 17–21.
3. Горлова Е.А., Полухина М.О. Технологии интерактивного обучения как основа преподавания русского языка как иностранного. *Наука и культура России*. 2020; Т. 1: 62–66.
4. Дорофеев Г.В. О принципах отбора содержания школьного математического образования. *Математика в школе*. 2023; № 7: 63–71.
5. Осмоловская И.М., Ускова И.В. Обновление методов и технологий обучения в условиях информационно-образовательной среды. *Школьные технологии*. 2021; № 3: 119–125.
6. Натуральнова Г.А. Ситуативные упражнения как средство развития продуктивных речевых умений учащихся на уроках родного языка. *Гуманитарные науки и образование*. 2022; Т. 13, № 4 (52): 67–71.
7. Алексинская А.Ю., Железнякова Е.А. Актуальность кейс-технологии в обучении основным видам речевой деятельности на занятиях по русскому языку как иностранному. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2021; № 3: 38–46.
8. Каленкова О.Н. Дистанционное тестирование по русскому языку детей-билингвов. *Русский язык за рубежом*. 2020; № 2 (279): 107–112.
9. Васильева А.В., Сальман Е.А., Алексинская А.Ю. Ошибки детей-билингвов при прохождении лингводидактического диагностирования по русскому языку и пути их преодоления. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2024; Т. 13, № 4 (49): 32–36.
10. Ранджан Р. Подходы к изучению речи билингвов (на основе анализа психолингвистических исследований зарубежных авторов). *Russian Journal of Education and Psychology*. 2021; Т. 12, № 4-1: 70–81.

References

1. Medvedeva E.Yu., Uromova S.E. Ispol'zovanie shem v logopedicheskoj rabote s mladshimi shkol'nikami-bilingvami. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2023; № 3 (49): 17-27.
2. Aleksandrova O.M., Gosteva Yu.N., Kuznecova M.I. Differencirovannyj podhod k obucheniyu i ego realizaciya na urokah russkogo yazyka v nachal'noj shkole. *Nachal'noe obrazovanie*. 2021; T. 9, № 1: 17-21.
3. Gorlova E.A., Poluhina M.O. Tehnologii interaktivnogo obucheniya kak osnova prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Nauka i kul'tura Rossii*. 2020; T. 1: 62-66.
4. Dorofeev G.V. O principah otbora soderzhaniya shkol'nogo matematicheskogo obrazovaniya. *Matematika v shkole*. 2023; № 7: 63-71.
5. Osmolovskaya I.M., Uskova I.V. Obnovlenie metodov i tehnologij obucheniya v usloviyah informacionno-obrazovatel'noj sredy. *Shkol'nye tehnologii*. 2021; № 3: 119-125.
6. Natural'nova G.A. Situativnye uprazhneniya kak sredstvo razvitiya produktivnyh rechevyh umenij uchaschihsya na urokah rodnogo yazyka. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2022; T. 13, № 4 (52): 67-71.
7. Aleksinskaya A.Yu., Zheleznyakova E.A. Aktual'nost' kejs-tehnologii v obuchenii osnovnym vidam rechevoj deyatel'nosti na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2021; № 3: 38-46.
8. Kalenkova O.N. Distancionnoe testirovanie po russkomu yazyku detej-bilingvov. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2020; № 2 (279): 107-112.
9. Vasil'eva A.V., Sal'man E.A., Aleksinskaya A.Yu. Oshibki detej-bilingvov pri prohozhdenii lingvodidakticheskogo diagnostirovaniya po russkomu yazyku i puti ih preodoleniya. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2024; T. 13, № 4 (49): 32-36.
10. Randzhan R. Podhody k izucheniyu rechi bilingvov (na osnove analiza psiholingvisticheskih issledovanij zarubezhnyh avtorov). *Russian Journal of Education and Psychology*. 2021; T. 12, № 4-1: 70-81.

Статья поступила в редакцию 26.11.25

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-324-327

Arsamirzayeva T.A., *postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: vinter_65@mail.ru*
Muskhanova I.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: vinter_65@mail.ru*

EDUCATIONAL PRACTICES OF STUDENT ASSOCIATIONS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CITIZENSHIP. Based on the scientific and methodological literature analysis results, as well as the implementing relevant practice in the Chechen State Pedagogical University experience, the authors explore the possibilities that exist today for the modern universities students associations in terms of increasing the forming their civic position process effectiveness. The work shows the need to intensify activities aimed at its development in the current conditions. The meaning of the term "students' unions" is being disclosed, their classification and the main features of functioning in a modern university is considered. The state of civic qualities formation among modern students is being studied by the authors. The most promising areas of work for their further development are being determined. With reference to Chechen State Pedagogical University it is demonstrated what role the students' associations can play in the relevant process.

Key words: **university education, regional university, student, teacher, educational work, civic position, students' unions**

Т.А. Арсамирзаева*, аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: vinter_65@mail.ru*
И.В. Мусханова*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: vinter_65@mail.ru*

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Основываясь на результатах анализа научной, методической литературы, а также опыта реализации соответствующей практики в педагогическом пространстве ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», авторы исследуют возможности, существующие сегодня для объединений студентов современных вузов, в плане повышения эффективности процесса формирования у них гражданской позиции. Для этого, прежде всего, доказывается необходимость интенсификации деятельности, направленной на её развитие, в текущих условиях. Осуществляется раскрытие значения термина «студенческие объединения», их классификация и рассмотрение основных особенностей функционирования в стенах современного вуза. Далее подвергается изучению состояние сформированности гражданских качеств у современных студентов. Определяются наиболее перспективные направления работы по их дальнейшему развитию. На примере Чеченского государственного педагогического университета демонстрируется, какую роль студенческие объединения могут играть по ходу соответствующего процесса.

Ключевые слова: **вузовское образование, региональный вуз, студент, преподаватель, воспитательная работа, гражданская позиция, студенческие объединения**

В условиях роста международной напряжённости одной из ключевых задач, обусловливающих выживание и дальнейшее развитие нашей страны, является обеспечение её внутренней и внешней безопасности. Это, в свою очередь, предполагает активизацию поддержки патриотического воспитания учащейся молодёжи на всех уровнях.

В данной связи ряд авторов (Е.В. Авдеенко, Л.С. Перевозчикова, И.Д. Черноусова [1], Н.В. Гафурова, О.Е. Дынина [2]) отмечает, что за два последних десятилетия были предприняты действенные меры, направленные на разработку и последующее внедрение в молодёжную политику практик, направленных на формирование гражданственности и патриотизма. Однако поле работы столь обширно, а ситуация на внешнем и внутреннем фронтах борьбы за свободу и независимость нашей Родины столь динамична, что вопросы оптимизации соответствующего сегмента молодёжной политики по сей день сохраняют свою актуальность.

Недаром в своих выступлениях Президент Российской Федерации В.В. Путин подчёркивает важность интенсификации патриотического воспитания представителей учащейся молодёжи, приведение его хода и результатов в соответствие с особенностями текущей обстановки. Например, в своих поручениях по итогам заседания Госсовета он прямо указывает, что вопросы воспитания представителей молодёжной среды на сегодняшний деть представляют собой тему «стратегически важную», ведь они уже очень скоро «будут вкладывать свои силы в реализацию целей развития России, которые определяются уже сегодня» [3]. Соответственно, как справедливо считает национальный лидер, «понимание Отечества, значимости его тысячелетней истории, ценности и традиций, преданности Родине» лицами, осваивающими сегодня программы российских вузов, «будут определять будущее» нашей страны [3].

Таким образом, сегодня перед системой высшего образования стоит важная стратегическая задача – осуществлять подготовку не только специалистов (бакалавров, магистров, кадров высшей квалификации), чьи профессиональные компетенции соответствуют национальным и мировым стандартам, но и людей с высокой степенью выраженности гражданской позиции. Такие выпускники должны быть способны к реализации упомянутого президентом «самостоятельного выбора социально важных, ценных гражданско-патриотических ориентиров», а также характеризоваться способностью к «развитию в себе чувства патриотизма и солидарности со своим народом» на протяжении всей жизни» [3].

Следовательно, решая вопросы дальнейшего совершенствования современной системы высшего образования, теоретику и практику помимо внедрения новых эффективных педагогических технологий, необходимо сосредоточиться на создании воспитательной среды вуза, позитивно влияющей на развитие гражданских качеств у представителей учащейся молодёжи. В свою очередь, при планировании и реализации такой деятельности, считают современные авторы (Д.К. Проскурин, С.И. Филоненко, И.Э. Есауленко, Е.В. Закшевская [4], В.А. Смирнов [5], В.В. Богданов, Г.Н. Емцов [6]), нужно учитывать тот факт, что патриотическое воспитание представляет собой сложный, во многих отношениях многогранный процесс. Основная его задача – воспитание поколения, которое, оставаясь верным традициям российской государственности, сможет обеспечить политический, культурный и экономический суверенитет России как обязательное условие дальнейшего её эффективного развития.

Соответственно в стенах каждой современной организации высшего образования необходимым представляется создание единого гражданско-правового и нравственно-воспитывающего пространства, обеспечивающего оптимальную реализацию гражданской деятельности и соответствующих отношений. Отметим также, что в соответствии с разделяемой большинством современных учёных и практиков (Е.В. Авдеенко, Л.С. Перевозчикова, И.Д. Черноусова [1], В.А. Смирнов [5], В.В. Богданов, Г.Н. Емцов [6]) концепцией К.Д. Ушинского личностные качества могут формироваться только в ходе межличностного взаимодействия. Из данного положения, в свою очередь, вытекают две взаимосвязанных тенденции, определяющие особенности организации процесса формирования гражданской позиции у студентов современного вуза (рис. 1).

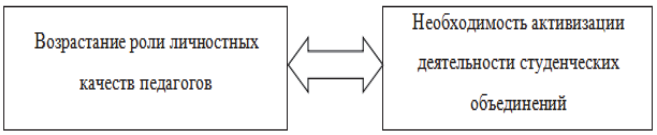


Рис. 1. Тенденции, определяющие особенности организации гражданско-патриотического воспитания студентов организации ВО

Целью нашей статьи является анализ возможностей объединений студентов современных вузов в плане повышения эффективности процесса формирования гражданской позиции.

Её достижение связано с решением трёх задач. Во-первых, необходимыми представляются раскрытие значения термина «студенческие объединения», их классификация и рассмотрение основных особенностей функционирования в современном вузе. Во-вторых, следует изучить состояние сформированности гражданских качеств у современных студентов и определить наиболее перспективные направления работы по их дальнейшему развитию. Затем на примере ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» – продемонстрировать, какую роль студенческие объединения могут играть по ходу их реализации.

Применявшиеся при этом методы исследования включали метод сравнения, описательный и научно-биографический методы.

Научная новизна нашей статьи состоит в том, что на её страницах представлен опыт ЧГПУ, связанный с использованием возможностей студенческих объединений в ходе гражданско-патриотического воспитания.

Её теоретическая значимость заключается в раскрытии содержания термина «студенческие объединения», их классификации и рассмотрении основных особенностей функционирования в пространстве современного вуза.

Практическая же сводится к изучению степени выраженности гражданских качеств у современных студентов и определению на основе его результатов перспективных направлений работы по их дальнейшему развитию.

Согласно современным представлениям (Н.В. Гафурова, О.Е. Дынина [2], В.А. Смирнов [5]), студенческие объединения представляют собой добровольные объединения студентов. В большинстве случаев они создаются для совместного решения вопросов по улучшению качества студенческой жизни и деятельности. К.Д. Прокудин с соавторами [4] выделяют следующие принципы деятельности студенческих объединений: инициативность, добровольность, самоуправляемость.

Учитывая чрезвычайно широкий спектр сфер, в которых современные студенты проявляют активность, не должна вызывать удивления множественность признаков, по которым такие объединения могут быть классифицированы. Отечественными учёными (В.А. Смирнов [5], Г.Н. Емцов, В.В. Богданов [6]) в качестве основных черт, по которым может осуществляться дифференциация студенческих объединений, выделяются следующие: факт наличия (отсутствия) официальной регистрации, направление деятельности, уровень организации. Рассмотрим их подробнее.

Прежде всего, по факту наличия или отсутствия официальной регистрации действующие в пространстве современных вузов студенческие сообщества подразделяются на формальные и неформальные. Н.В. Гафурова и О.Е. Дынина [2] говорят о девяти их видах, дифференцируемых в соответствии с направлениями деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Классификация студенческих объединений по направлениям деятельности

Вид	Примеры объединений
Творческие	Вокальная студия
	Творческий центр
Межкультурные	Клуб международного сотрудничества
	Дискуссионный клуб
Общественные	Профком
	Совет студенческих инициатив
Научно-исследовательские	Коворкинг-центры
	Научные сообщества
Спортивные	Спортивные клубы и ассоциации
Информационные	Студенческое телевидение
	Студенческая газета
Патриотические	Поисковые отряды
Профессиональные	Студенческое кадровое агентство
Волонтёрские	Объединения волонтёров

По словам К.Д. Проскурина и его соавторов [4], объединения можно разделить по уровням организации. Выделяются академический, факультетский, университетский и межвузовский уровни [4].

Таблица 2

Цель и задачи функционирования студенческих объединений в условиях современной организации высшего образования

Цель
Самореализация и самовоспитание студентов
Задачи
Выявление творческого и управленческого потенциала каждого студента и его реализация через участие в работе объединений
Содействие реализации общественно значимых инициатив, происходящих из среды студенческой молодёжи
Сохранение и развитие традиций вуза
Развитие у обучающихся навыков эффективного практического применения компетенций, сформированных по ходу учебной деятельности

Определённое значение для раскрытия темы нашего исследования имеют целевые установки студенческих объединений. В этой связи результаты анализа научной и методической литературы (Н.В. Гафурова, О.Е. Дынина [2], В.А. Смирнов [5], В.В. Богданов, Г.Н. Емцов [6]) позволяют выделить цель и задачи их работы в пространстве отечественных вузов (табл. 2).

Если мы говорим о формальных объединениях, то их деятельность в текущих условиях, как правило, сопровождается документальным оформлением. В.В. Богданов, Г.Н. Емцов [6] говорят о четырёх типах таких документов (табл. 3).

Таблица 3

Типы документов, сопровождающих деятельность формальных объединений студентов современного вуза

Тип	Функции
Устав	Устанавливает основные принципы деятельности, структуру, полномочия и порядок принятия решений
Положения и регламенты	Регулируют конкретные аспекты деятельности объединения, такие как, например, правила проведения выборов либо порядок внесения предложений
Протоколы	Фиксируют повестку дня, обсуждаемые вопросы, высказанные мнения членов
Информационные бюллетени	Презентуют основные решения, мероприятия и достижения объединения

Результаты анализа работ современных авторов (Е.В. Авдеенко, Л.С. Перевозчикова, И.Д. Черноусова [1], В.А. Смирнов [5], В.В. Богданов, Г.Н. Емцов [6]) позволяют констатировать факт существования плотной взаимосвязи между показателями, которые отражают представления обучающихся о личностных качествах и ценностях, соответствующих образу патриота, с одной стороны, и той оценкой, которую они дают собственным аналогичным чувствам и характеристикам (образ «Я – патриот»), с другой. При этом обращает на себя внимание отмечаемая, например, Н.В. Гафуровой и О.Е. Дыниной [2], критичность в оценке студентами отечественных вузов собственных знаний по отечественной истории, а также понимание учащимися стремления к материальному благополучию как одного из качеств, важных для гражданина патриота. На наш взгляд, такая ситуация является доказательством тенденции к преобладанию у представителей современной учащейся молодёжи индивидуалистских установок над прочими.

Многим из числа лиц, осваивающих программы современных вузов, если верить свидетельству В.А. Смирнова [5], присущ и коллективизм. Но и он находит выражение по преимуществу в желании иметь хороших и верных друзей, стремлении завести крепкие и счастливые семейные отношения. Другими словами, и в данном случае большая часть студентов стремится, скорее, к индивидуальному благополучию.

С другой стороны, указывают Е.В. Авдеенко и её соавторы [1], свыше 90% представителей современной учащейся молодёжи с оптимизмом говорят о будущем нашей страны. Примерно столько же гордятся Россией и выдающимися свершениями её граждан.

Как мы можем интерпретировать приведённые выше данные? Прежде всего, следует отметить факт осознанного стремления большинства студентов к развитию собственных качеств как граждан и патриотов. Об этом свидетельствуют критическая оценка студентами степени выраженности у себя тех качеств, которые, как они считают, являются слагаемыми гражданственности и патриотизма, а также их гордость за свою Родину и желание ей процветания. С другой стороны, большинство современных учащихся понимают соответствующие качества превратно, отдавая приоритет показателям, являющимся, скорее, маркерами личного благополучия и общечеловеческим ценностям.

Соответственно, в процессе гражданско-патриотического воспитания представителей современной студенческой молодёжи важно уделять внимание двум аспектам. С одной стороны, речь идёт о формировании объективных представлений о слагаемых патриотизма и гражданственности. С другой, следует предоставлять обучаемым возможности для реализации соответствующих качеств в реальной или близкой к ней обстановке.

В ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» соответствующая деятельность реализуется во многом за счёт организации работы студенческих объединений.

В этой связи, во-первых, следует сказать о планомерном приращении количества увеличение числа студентов, привлекаемых к работе объединений, реализующих различные формы творческой деятельности. Особое место среди них занимают социальное проектирование и работа в составе творческих мастерских. Таким образом, одновременно реализуется деятельность студенческих объединений, имеющая как творческий, так и общественный характер.

Общественными объединениями студентов ЧГПУ практикуется также развитие социальной инфраструктуры вуза. Осуществляется это через создание коллективных пространств для студенческих сообществ, реализующих новые проекты в данной сфере. Такие места коллективной студенческой работы широко востребованы не только самими учащимися, но и представителями социально ориентированных некоммерческих организаций. В таких коворкингах реализуются также образовательные и дискуссионные молодёжные студенческие мероприятия, форсайт-сессии, открытые лекции, призванных способствовать широкой реализации научно-исследовательской деятельности объединениями соответствующего профиля.

Студенческими объединениями, работающими в пространстве нашего вуза, также осуществляется информационное сопровождение воспитательного процесса. В данном случае можно выделить два направления работы, связанных с формированием гражданственности (рис. 2).



Рис. 2. Направления работы студенческих информационных объединений ЧГПУ, связанные с развитием гражданственности у его студентов

Гражданское воспитание в ЧГПУ осуществляется также в ходе работы профессиональных объединений. Участвуя в них, студенты получают профессиональный опыт работы на благо малой и большой Родины. При этом деятельность студенческих отрядов университета высоко оценивается на региональном и всероссийском уровнях.

Кроме того, в пространстве ОО работают волонтёрские объединения. Добровольно оказывая различные услуги широкого общественного спектра, наши студенты проявляются социальную активность, гражданскую ответственность и толерантность. Таким образом происходит стимуляция социально-личностного развития обучающихся, поощрение их созидательной инициативы, содействие проектной и организаторской деятельности. В числе прочего волонтёры оказывают помощь беженцам, участвуют в сборе, сортировке и транспортировке гуманитарной помощи, мероприятиях, направленных на поддержку специальной военной операции (СВО).

Поддержка деятельности рассмотренных выше объединений студентов вуза осуществляется через работу, направленную на усиление роли ЧГПУ в регионе. Для этого силами его студентов и сотрудников были сформированы базы данных реализуемых проектов общественной направленности, создан банк молодёжных социальных проектов. Ещё одним направлением поддержки деятельности студенческих сообществ является организация деятельности наставников.

Говоря о наиболее перспективных направлениях дальнейшей поддержки гражданско-патриотической деятельности студенческих объединений нашего вуза, следует обратиться к опыту, накопленному в период пандемии. Именно тогда объективные обстоятельства дали толчок к преобразованию социально значимой деятельности учащихся из локальной в сетевую. Уже сегодня можно сказать, что дальнейшее углубление соответствующей тенденции с большой вероятностью позволит студенческой молодёжи осуществлять рассмотренные выше формы деятельности в едином образовательном пространстве, интегрирующем ресурсы множества вузов. Студенты, таким образом, смогут активно взаимодействовать с представителями объединений других ОО, оперативно получать консультации от авторитетных экспертов, не ограничиваясь географическими рамками республики. Подобный формат реализации общественно значимых проектов в тесной связи с научными направлениями университетов, интересами России и её многонационального народа позволит формировать междисциплинарные по своему характеру объединения студентов, способных быстро включаться в решение актуальных задач, эффективно противостоять вызовам современной действительности. Помимо работы непосредственно со студентами, таким путём может быть выстроена система выявления наиболее талантливых школьников, интересующихся судьбами своих населённых пунктов, регионов и страны в целом.

Исходя из вышеизложенного, категорию «студенческие объединения» мы можем трактовать как добровольные объединения студентов. Их дифференциация может осуществляться по множеству признаков. Однако современная степень разработки соответствующей проблематики позволяет нам говорить о трёх основных чертах, по которым возможно проводить подобное разграничение. В числе таких черт следует назвать факт наличия (отсутствия) официальной регистрации, направление деятельности, уровень организации. При этом, вне зависимости от конкретной категории, цель деятельности таких объединений состоит в обеспечении возможностей для самореализации и самовоспитания студентов. В число задач входят выявление творческого и управленческого потенциала каждого учащегося и его реализация через участие в работе объединений, содействие реализации общественно значимых инициатив, сохранение

и развитие традиций вуза, формирование у студентов навыков эффективного практического применения компетенций, сформированных по ходу учебной деятельности.

Результаты исследования уровня выраженности гражданственности и патриотизма современных студентов позволяют говорить о том, что в ходе их гражданско-патриотического воспитания важно уделять внимание двум аспектам. Во-первых, необходимо формировать у молодых людей объективные представления о слагаемых патриотизма и гражданственности, во-вторых – предоставлять им возможности для реализации соответствующих качеств.

Опыт соответствующей деятельности студенческих объединений ЧГПУ позволяет нам говорить, как о присущем им существенном потенциале, так и о перспективных направлениях дальнейшей её реализации.

Библиографический список

1. Авдеенко Е.В., Перевозчикова Л.С., Черноусова И.Д. Формирование гражданской позиции и патриотического мировоззрения студенчества как приоритетная задача молодёжной политики в техническом вузе. *Общество: философия, история, культура.* 2024; № 7: 15–23.
2. Гафурова Н.В., Дынина О.Е. Организация результативной деятельности студенческого объединения в вузе. *Концепт.* 2021; № 6: 65–78.
3. *Перечень поручений по итогам заседания Госсовета* (утв. Президентом РФ 29.01.2023 N Пр-173ГС). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_438778/
4. Проскурин К.Д., Филоненко С.И., Есауленко И.Э., Закшевская Е.В. Ректоры вузов Воронежа о межвузовском сотрудничестве. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Проблемы высшего образования. 2021; № 3: 10–15.
5. Смирнов В.А. Молодёжная политика и воспитательная деятельность в российских университетах: этапы развития и ключевые противоречия. *Высшее образование в России.* 2023; Т. 32, № 5: 9–20.
6. Богданов В.В., Емцов Г.Н. *Азбука студенческого самоуправления: методическое пособие для студентов, занимающихся студенческим самоуправлением, и не только для них.* Красноярск: Тренд, 2011.

References

1. Avdeenko E.V., Perevozchikova L.S., Chernousova I.D. Formirovanie grazhdanskoj pozicii i patrioticheskogo mirovozzreniya studenchestva kak prioritetnaya zadacha molodezhnoj politiki v tehnicheskom vuze. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura.* 2024; № 7: 15-23.
2. Gafurova N.V., Dynina O.E. Organizaciya rezul'tativnoj deyatel'nosti studencheskogo ob`edineniya v vuze. *Koncept.* 2021; № 6: 65-78.
3. *Perechen' poruchenij po itogam zasedaniya Gossoveta* (utv. Prezidentom RF 29.01.2023 N Pr-173GS). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_438778/
4. Proskurin K.D., Filonenko S.I., Esaulenko I.`E., Zakshevskaya E.V. Rektory vuzov Voronezha o mezhvuzovskom sotrudnichestve. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2021; № 3: 10-15.
5. Smirnov V.A. Molodezhnaya politika i vospitatel'naya deyatel'nost' v rossijskih universitetah: `etapy razvitiya i klyuchevye protivorechiya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2023; T. 32, № 5: 9-20.
6. Bogdanov V.V., Emcov G.N. *Azbuka studencheskogo samoupravleniya: metodicheskoe posobie dlya studentov, zanimayuschihsya studencheskim samoupravleniem, i ne tol'ko dlya nih.* Krasnoyarsk: Trend, 2011.

Статья поступила в редакцию 24.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-327-329

Magin V.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Educational Technologies of Physical Education and Sports, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: va_magin@mail.ru*

CIVIL IDENTITY OF THE YOUTH AMONG STUDENTS. The aggravation of the military-political and civil-legal situation in the world in recent years, the reform and modernization of all systems of life in Russia, and the change in the educational paradigm of higher education with the transition to a new system in the 2026–2027 academic year, necessitate a reevaluation of the state, processes, and educational approaches to the formation of civic identity among students. There is an increased need for highly moral and patriotic people in society, who are morally and physically healthy, devoted to their native land, language, culture, and traditions, and capable of responsibly fulfilling their civic duty and protecting their families and homeland. The article discusses some of the results of a sociological study of the state of the issue of civic identity among students at one of Russia's largest universities. It provides a visual representation of the current quantitative and qualitative indicators of higher education institutions in the North Caucasus Federal District and their students. The article also provides a comparative analysis of the indicators from 2018 and 2025, which reflect the state of civic identity among students.

Key words: **higher education, students, the North Caucasus, and civic identity**

В.А. Магин*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. образовательных технологий физической культуры и спорта ФГАОУ ВО "Северо-Кавказский федеральный университет", г. Ставрополь, E-mail: va_magin@mail.ru*

ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Обострение в последние годы в мире военно-политической и гражданско-правовой обстановки, реформирование и модернизация в России всех систем жизнедеятельности, смена образовательной парадигмы высшего образования с переходом к новой системе в 2026–2027 учебном году обусловливают переоценку состояния, процессов и образовательно-воспитательных подходов к формированию в студенческой среде гражданской идентичности. В обществе возросла потребность в высоконравственных и патриотичных людях, морально и физически здоровых, преданных родной земле, языку, культуре и традициям своего народа, способных к ответственному проявлению чувства гражданского долга и защите своей семьи и Отечества. В статье рассматриваются некоторые результаты социологического исследования состояния вопроса гражданской идентичности студенческой молодежи, обучающейся в одном из крупнейших университетов России. Наглядно представлены современные количественные и качественные показатели высших учебных заведений субъектов Северо-Кавказского федерального округа и их студентов. Дается сравнительный анализ показателей 2018 г. и 2025 г., отражающих состояние сформированности гражданской идентичности у студентов.

Ключевые слова: **высшее образование, студенты, Северный Кавказ, гражданская идентичность**

Обращенность к проблеме гражданской идентичности молодежи студенческого возраста в настоящее время имеет особую ценность для решения многозадачности российского государства, общества и образовательной системы РФ. Актуализация исследования состояния данного вопроса связана не только с происходящими историческими событиями в мире, обостряющими природу данного феномена, но и с усилением в ближайшей перспективе социально-гуманитарного содержания новой системы высшего образования, где его ядром станет обязательное изучение на всех направлениях подготовки таких дисциплин, как "История России", "Основы российской государственности" и "Философия", которые во многом закладывают фундамент гражданской идентичности и патриотизма у обучающихся. Кроме того, нужно понимать, что основой целенаправленного формирования гражданской идентичности у студентов в вузах является многовековой цивилизационный ресурс поликультурности и поликонфессиональности России с её историей, традициями, обычаями и менталитетом проживающих народов. В открытой печати и доступных информационных ресурсах можно встретить достаточно большое количество научных статей, посвященных, например, исследованию терминов и понятий "этническая идентичность", "гражданская идентичность" и их соотношений [1], гражданской идентичности в моделях поведения современной молодежи [2], влиянию государственной идеологии на формирование гражданской идентичности и проблемам формирования гражданской идентичности и межкультурной коммуникации [3; 4; 5], качеству университетского образовательного и воспитательного процессов в деле гражданского, патриотического и физического воспитания в многонациональной студенческой среде [6; 7; 8].

Цель нашей статьи заключается в постановке проблемы качества формирования гражданской идентичности у студентов современного вуза с опорой на результаты социологического исследования.

Таблица 1

Высшие учебные заведения субъектов Северо-Кавказского федерального округа

Субъект СКФО	Всего	Государственные вузы		Негосударственные вузы	
		всего	из них филиалов	всего	из них филиалов
Республика Ингушетия	2	1	0	1	0
Кабардино-Балкарская республика	4	3	0	1	0
Карачаево-Черкесская республика	5	3	1	2	2
Республика Дагестан	27	19	14	8	0
Республика Северная Осетия-Алания	6	5	1	1	0
Ставропольский край	33	22	16	11	3
Чеченская республика	5	4	1	1	1
Всего:	**82**	**57**	**33**	**25**	**6**

Таблица 2

Количество студентов вузов Северо-Кавказского федерального округа

Субъект СКФО	Студенты, обучающиеся по программам ВО		
	Студенты бакалавриата, специалитета, магистратуры,	Студенты очной формы обучения	Студенты, обучающиеся за счет бюджетных средств
Республика Ингушетия	7 946	4 625	4 168
Кабардино-Балкарская республика	15 767	12 968	6 184
Карачаево-Черкесская республика	10 786	6 134	5 434
Республика Дагестан	54 787	29 393	25 600
Республика Северная Осетия-Алания	21 624	14 556	10 409
Ставропольский край	69 580	40 979	28 921
Чеченская республика	40 634	19 014	21 905
Всего:	221 124	127 669	102 621

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, следующие: 1) провести количественный анализ студенческого контингента вузов Северо-Кавказского федерального округа РФ; 2) провести сравнительный анализ показателей социологических исследований 2018 и 2025 гг., отражающих состояние сформированности гражданской идентичности у студентов; 3) определить основные векторы формирования гражданской идентичности у студентов в образовательно-воспитательной среде вуза.

Научная новизна статьи заключается в том, что была исследована проблема формирования гражданской идентичности у студентов в образовательно-воспитательной среде современного вуза, которая должна системно решаться в его многогранном пространстве.

Теоретическая значимость заключается в полученных результатах социологического опроса студентов, дающих определенную основу для формулирования дидактических задач, направленных на совершенствование теоретических подходов к организации системы формирования гражданской идентичности у обучающейся молодежи.

Практическая значимость состоит в анализе исследовательского материала, полученного в конкретном вузе, результаты которого предоставляют возможность специалистам разных учебных заведений моделировать и корректировать свою практическую работу по формированию гражданской идентичности, патриотизма у студентов в условиях учебной и внеучебной деятельности.

В ходе исследования автором применялись следующие методы: изучение специальных литературных и информационных источников, затрагивающих исследуемую проблематику и вопросы; анализ и синтез; опрос; математические методы обработки информации.

В российской семье народов Северный Кавказ занимает особое место со своей уникальностью, неповторимостью и сложностью. Сегодня в его субъектах молодежь составляет более 30%от общего числа населения, что выше среднего показателя по России. Вместе с тем отмечается самый низкий по стране показатель студенческой молодежи. Следовательно, социокультурная адаптация в высших учебных заведениях молодежи Северного Кавказа находится на достаточно низком уровне.

Последние статистические данные населения России [9] по вузам субъектов Северо-Кавказского федерального округа (СКФО) и количестве студентов, обучающихся в них, представлены в табл. 1 и 2.

Как видно из табл. 1, наибольшее количество вузов в СКФО сосредоточено в Ставропольском крае (40,2%) и республике Дагестан (32,9%). И только 26,9% вузов базируются в остальных пяти субъектах СКФО.

Табл. 2 информирует нас о том, что наибольшее число студенческой молодежи сосредоточено в вузах Ставропольского края (31,5%), республике Дагестан (24,8%) и Чеченской республике (18,4%). И только 25,3% студенческой молодежи обучается и проходит социокультурную адаптацию в вузах остальных четырех субъектах СКФО.

В 2018 году в рамках реализации стратегического проекта «Российская гражданская и цивилизационная идентичность» методическим центром по формированию российской идентичности и профилактике экстремизма СКФУ было проведено социологическое исследование среди более 2,5 тысяч студентов с целью выявления особенностей процесса формирования гражданской идентичности в студенческой среде [10].

Для получения сравнительной информации, спустя 7 лет, в мае – сентябре 2025 года, в том числе основываясь на результатах базы данных “Состояние и риски конфликтности межэтнических отношений на Северном Кавказе: представления студентов” [11] нами было проведено социологическое исследование. Генеральная совокупность составила более 500 студентов СКФУ. Сравнительный анализ некоторых показателей, связанных с гражданской идентичностью студентов, представлен в табл. 3, 4 и 5.

При изучении мнения студенческой аудитории о гражданской самоидентификации и о патриотизме студентам были заданы вопросы:

Таблица 3

О какой из перечисленных групп Вы можете сказать «это – мы» (в %)?

Год	Граждане России	Жители Северного Кавказа	Жители своего края, республики
2018	72, 17	30, 21	23,83
2025	82,40	29,00	17,80

Обнаружены положительные тенденции в самоидентификации студентами себя гражданами России. Скорее всего, это связано с военно-политическими событиями последних лет на территории России.

Таблица 4

Что для Вас значит быть россиянином? (%)

Год	Иметь российское гражданство	Жить на территории России	Чувствовать гордость за российские победы (в спорте, культуре и т.д.)
2018	48,04	42,67	42,07
2025	80,80	42,40	73,40

Также обнаружены значительные положительные тенденции в формировании гражданской российской идентичности в студенческой среде университета в последние семь лет.

Таблица 5

Чем Вы руководствуетесь в своем поведении? (%)

Год	Нормы морали	Законы РФ	Религиозные нормы	Обычаи и традиции моего народа	Обычаи и нравы своего круга	Другое
2018	53, 89	24,09	7,7	7,59	4,83	1,89
2025	58,60	52,20	40,20	19,80	4,20	2,80

Большая часть студентов, вне зависимости от их национальности и вероисповедания, как в 2018, так и в 2025 году руководствуются в своем поведении, прежде всего, едиными для всех нормами морали и законами РФ. К 2025 году в студенческой среде значительно возросла значимость в руководстве своим поведением религиозных норм, обычаев и традиций своего народа. Результаты исследования позволяют говорить о том, что вектор формирования российской гражданской идентичности в университете задан правильно благодаря, в том числе, четко выстроенной системы образовательной деятельности в данном направлении (специально разработанные комплексы учебных обязательных и элективных дисциплин), воспитательной работы с молодежью (вовлеченность в деятельность студенческих общественных объединений, форумную, физкультурно-спортивную и др. деятельность).

Проведенный количественный анализ студенческого контингента государственных и негосударственных вузов Северо-Кавказского федерального округа РФ свидетельствует о том, что из семи субъектов округа в Ставропольском крае и Республике Дагестан сосредоточено более 73% высших учебных заведений, в которых обучается более 56% студенческой молодежи. Вместе с тем от общего числа населения субъектов округа молодежь составляет более 30%, что выше среднего показателя по России, но значительно ниже в части обучающихся в вузах, и это говорит о том, что социокультурную адаптацию в вузах проходит очень мало молодежи Северного Кавказа.

Сравнительный анализ показателей социологических исследований 2018 и 2025 гг. на предмет сформированности гражданской идентичности у студентов федерального университета показал, что обнаружены положительные тенденции в самоидентификации студентами себя гражданами России, а в своем поведении они руководствуются едиными для всех нормами морали и законами РФ, религиозными нормами, обычаями и традициями своего народа. Мы полагаем, возрастание к 2025 году этих показателей во многом связано с военно-политическими событиями последних лет.

Таким образом, можно констатировать, что эффективное развитие образовательно-воспитательной системы вузов РФ напрямую связано с реализацией государственной политики в части формирования у молодежи гражданственности и патриотизма, а основными векторами формирования гражданской идентичности у студентов должны стать формирование национальной системы ценностей через историческую преемственность поколений; формирование российской гражданской идентичности с опорой на региональную и этническую идентичность, уважительное отношения к традициям и культуре всех народов России; усиление позиций русского языка как общегосударственного с сохранением и развитием всех языков и культур народов РФ; качественное углубление исторического, духовно-нравственного и физического воспитания; всесторонняя подготовка студенческой молодёжи к жизни в условиях полиэтничности, поликонфессиональности, поликультурности.

Библиографический список

1. Хугаева А.А., Могоева З.О. Теоретические подходы к определению понятий «этническая идентичность», «гражданская идентичность» и соотношения категорий «этнической» и «гражданской» идентичностей». *Бюллетень Владикавказского института управления*. 2019; № 57: 145–156.
2. Мартынов М.Ю., Пуртова В.С. Гражданская идентичность в моделях поведения современной молодежи. *Евразийский союз ученых*. 2016; № 30-3: 61–64.
3. Пэй Г. Влияние государственной идеологии на формирование гражданской идентичности в Китае и России в XXI в. *Мир университетской науки: культура, образование*. 2024; № 9: 22–36.
4. Федулова А.В. Проблемы формирования гражданской идентичности и межкультурной коммуникации в Российской Федерации. *Коммуникология*. 2018; Т. 6, № 6: 81-87.
5. Паничкина М.В., Подберезный В.В., Зарубина Р.В. Педагогические условия формирования гражданских ценностей как базовой основы гражданской идентичности в условиях миграционных процессов Юга России. *Современные проблемы науки и образования*. 2023; № 2: 11.
6. Магин В.А. Качество университетского образовательного и воспитательного процесса как фактор профилактики и противодействия экстремизму и терроризму в молодёжной среде. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 4 (59): 93–96.
7. Магин В.А., Овчарова Е.С., Кемпинский Э.В. Патриотическое воспитание в многонациональной студенческой среде. *Духовно-нравственная культура в высшей школе. Битва за победу: 75 лет спустя:* материалы VII Международной научно-практической конференции в рамках XXVIII Международных Рождественских образовательных чтений. Москва, 2020: 195–200.
8. Артамонова О.Е. Гражданская ответственность как форма проявления гражданской идентичности в молодежной среде. *Трансформация идентичностей: опыт Европы и России:* сборник научных статей: в 2 ч. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2021; Ч. 1: 45–53.
9. *Статистика населения России: сколько людей по возрастным группам*. Available at: https://sky.pro/wiki/analytics/statistika-naseleniya-rossii-skolko-lyudej-po-vozrastnym-gruppam/
10. *Деятельность Северо-Кавказского федерального университета в 2018 году*. Ставрополь: Издательство СКФУ, 2019.
11. Смышнов К.М., Денисенко В.С., Магин В.А. и др. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2023623300 Российская Федерация. *Состояние и риски конфликтности межэтнических отношений на Северном Кавказе: представления студентов*: № 2023623033. Available at: https://rscf.ru/prjcard_int?23-28-00237

References

1. Hugaeva A.A., Mogoeva Z.O. Teoreticheskie podhody k opredeleniyu ponyatij «`etnicheskaya identichnost'», «grazhdanskaya identichnost'» i sootnosheniya kategorij «`etnicheskoj» i «grazhdanskoj» identichnostej». *Byulleten' Vladikavkazskogo instituta upravleniya*. 2019; № 57: 145-156.
2. Martynov M.Yu., Purtova V.S. Grazhdanskaya identichnost' v modelyah povedeniya sovremennoj molodezhi. *Evrazijskij soyuz uchenyh*. 2016; № 30-3: 61-64.
3. P`ej G. Vliyanie gosudarstvennoj ideologii na formirovanie grazhdanskoj identichnosti v Kitae i Rossii v XXI v. *Mir universitetskoj nauki: kul'tura, obrazovanie*. 2024; № 9: 22-36.
4. Fedulova A.V. Problemy formirovaniya grazhdanskoj identichnosti i mezhkul'turnoj kommunikacii v Rossijskoj Federacii. *Kommunikologiya*. 2018; T. 6, № 6: 81-87.
5. Panichkina M.V., Podberezny V.V., Zarubina R.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya grazhdanskih cennostej kak bazovoj osnovy grazhdanskoj identichnosti v usloviyah migracionnyh processov Yuga Rossii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2023; № 2: 11.
6. Magin V.A. Kachestvo universitetskogo obrazovatel'nogo i vospitatel'nogo processa kak faktor profilaktiki i protivodejstviya `ekstremizmu i terrorizmu v molodezhnoj srede. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 4 (59): 93-96.
7. Magin V.A., Ovcharova E.S., Kempinskij `E.V. Patrioticheskoe vospitanie v mnogonacional'noj studencheskoj srede. *Duhovno-nravstvennaya kul'tura v vysshej shkole. Bitva za pobedu: 75 let spustya:* materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii v ramkah XXVIII Mezhdunarodnyh Rozhdestvenskih obrazovatel'nyh chtenij. Moskva, 2020: 195-200.
8. Artamonova O.E. Grazhdanskaya otvetstvennost' kak forma proyavleniya grazhdanskoj identichnosti v molodezhnoj srede. *Transformaciya identichnostej: opyt Evropy i Rossii:* sbornik nauchnyh statej: v 2 ch. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj `ekonomicheskij universitet, 2021; Ch. 1: 45-53.
9. *Statistika naseleniya Rossii: skol'ko lyudej po vozrastnym gruppam*. Available at: https://sky.pro/wiki/analytics/statistika-naseleniya-rossii-skolko-lyudej-po-vozrastnym-gruppam/
10. *Deyatel'nost' Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta v 2018 godu*. Stavropol': Izdatel'stvo SKFU, 2019.
11. Smyshnov K.M., Denisenko V.S., Magin V.A. i dr. Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii bazy dannyh № 2023623300 Rossijskaya Federaciya. *Sostoyanie i riski konfliktnosti mezh`etnicheskih otnoshenij na Severnom Kavkaze: predstavleniya studentov*: № 2023623033. Available at: https://rscf.ru/prjcard_int?23-28-00237

Статья поступила в редакцию 25.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-329-332

Nagaeva I.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Natural Sciences, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: i.a.nagaeva@yandex.ru*

Sumaeva A.E., *senior teacher, Department of Natural Sciences, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: asumaeva@yandex.ru*

STUDENTS' DIGITAL SUBJECTIVITY AS A FACTOR IN INDEPENDENT LEARNING ACTIVITIES. The article presents the results of an empirical, in which influence of students' digital subjectivity is considered as a factor in their independent learning activities. The relevance of this work stems from the transition of higher education institutions to hybrid learning formats. The conducted research allowed us to theoretically substantiate and empirically confirm that digital subjectivity is a

statistically significant, although not the only, factor in students' learning activities in a modern university. The developed diagnostic tools have shown their validity and reliability by identifying specific growth areas, primarily in the field of reflexive and regulatory skills. The formation of digital subjectivity is not just a response to the challenges of digitalization, but an investment in meta – competence that will allow graduates to be flexible, self-learning and responsible subjects in any professional and life situation. The results can be used to develop methods for organizing students' independent work, taking into account the level of digital subjectivity.

Key words: **digital subjectivity, independent learning, self-regulation, digital educational environment, metacognitive skills, pedagogical support**

***И.А. Нагаева**, д-р пед. наук, доц., зав. каф. естественно-научных дисциплин АНОВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: i.a.nagaeva@yandex.ru*

***А.Е. Сумаева**, ст. преп., АНОВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: asumaeva@yandex.ru*

ЦИФРОВАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования, в котором цифровая субъектность студентов рассматривается как фактор их самостоятельной учебной деятельности. Актуальность работы обусловлена переходом образовательных учреждений высшего образования к гибридным формам обучения. В этих условиях возникает потребность в формировании способности к осознанной самоорганизации учебного процесса. Проведенное исследование позволило теоретически обосновать и эмпирически подтвердить, что цифровая субъектность является статистически значимым, хотя и не единственным фактором учебной деятельности студентов в условиях современного университета. Разработанный диагностический инструментарий показал свою валидность и надежность, выявив специфические зоны роста в первую очередь в области рефлексивно-регулятивных навыков. Формирование цифровой субъектности – это не просто ответ на вызовы цифровизации, а инвестиция в метакомпетенцию, которая позволит выпускнику быть гибким, самообучающимся и ответственным субъектом в любой профессиональной и жизненной ситуации. Результаты могут быть использованы для разработки методик организации самостоятельной работы студентов с учетом уровня цифровой субъектности.

Ключевые слова: **цифровая субъектность, самостоятельная учебная деятельность, саморегуляция, цифровая образовательная среда, метакогнитивные навыки, педагогическое сопровождение**

Актуальность данного исследования определяет современная реальность высшего образования, которая характеризуется различными процессами цифровизации. Трансформации затрагивают не только технологический уклад, но и саму дидактическую парадигму, смещая фокус с трансляции знаний на формирование способности к самообразованию на протяжении всей жизни.

Данный тренд находит свое прямое отражение в государственной образовательной политике. Так, «Стратегия цифровой трансформации науки и высшего образования до 2030 года» акцентирует внимание на необходимости создания персонализированных образовательных траекторий и формирования у обучающихся цифровых компетенций нового поколения, что невозможно без развития их автономии и субъектной позиции. В данном контексте категория самостоятельной учебной деятельности (далее – СУД) приобретает качественно новое звучание, выступая ключевым условием академической и профессиональной успешности выпускника [1].

Традиционное понимание СУД основывается на работах П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной о поэтапном формировании умственных действий и внутреннем плане деятельности [2; 3]. В современной интерпретации СУД рассматривается как форма активности обучающегося, направленная на самостоятельное целеполагание, планирование, исполнение и рефлексию учебного процесса (Л.А. Кутепова, Т. Ю. Лазарева, Е. А. Михайлова) [4]. Однако в условиях цифровой образовательной среды традиционных компонентов СУД становится недостаточно. Возникает противоречие между требованиями, закрепленными в нормативных документах, и неготовностью студентов к самостоятельной учебной деятельности. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (далее – ФГОС ВО) декларируют формирование универсальных компетенций (УК), таких как способность к самоорганизации и самообразованию (УК-5), но не конкретизируют психолого-педагогические механизмы их развития в цифровом контексте [5; 6].

Разрешение данного противоречия возможно через обращение к концепции *цифровой субъектности*. Этот термин, активно разрабатываемый в последние годы (И.А. Котляр, Г.У. Солдатова), понимается как интегративное качество личности, характеризующее ее способность быть активным, сознательным и ответственным агентом в цифровой среде [7]. Цифровая субъектность не сводится к техническим навыкам (digital skills), а включает мотивационно-ценностный, когнитивно-операциональный, рефлексивно-регулятивный и коммуникативно-деятельностный компоненты, обеспечивающие переход от пассивного потребления контента к осознанному созиданию и управлению собственной образовательной траекторией.

В последние годы появилось много терминов, связанных с субъектностью и цифровым пространством.

В работе С.В. Володенкова С.Н. Федорченко рассмотрен феномен, связанный с идентичностью пользователей Интернета, а именно – «сетевая личность» как цифровой виртуальный образ пользователя, ориентированный на постоянное онлайн-взаимодействие [8].

Например, автор из Национального университета Узбекистана в статье, посвященной цифровой субъектности, использовала несколько терминов, характеризующих взаимодействие человека с искусственным интеллектом, требующих отдельного исследования: цифровая субъектность, цифровая личность, цифровая идентичность, цифровой след, цифровой профиль, поведенческий профиль (в отношении деятельности личности в цифровом пространстве), цифровая репутация, виртуальная репрезентация, цифровая тень, алгоритмическая идентичность, алгоритмическая предопределенность будущего поведения, цифровые права, платформенная зависимость (С. Абдусаттарова). Подобный терминологический калейдоскоп указывает на отсутствие серьезной методологической базы, устоявшегося научного тезауруса при описании деятельности личности в цифровой среде и взаимодействия с генеративными нейросетями [9].

Запрос через Яндекс-браузер вывел результаты нейропоиска, в котором основными компонентами цифровой субъектности являются цифровые грамотность, компетенции, безопасность, творчество, мышление, этикет. Повторный запрос указал на характеристики цифровой субъектности: правосубъектность, самоопределение, автономность, деятельность. Понимая компиляторный алгоритм нейросети, можно утверждать, что именно эти материалы находятся в открытом доступе в Интернете, подвергаясь машинной обработке. Несмотря на отсутствие научности, эти социально-бытовые данные дают повод к анализу.

Автором А.Е. Сумаевой предложены в качестве основных компонентов цифровой субъектности:

1) мотивационно-ценностный – внутренняя мотивация к использованию цифровых инструментов и осознание их значимости для саморазвития;

2) когнитивно-операциональный – владение цифровыми технологиями, критическое восприятие и обработка информации;

3) рефлексивно-регулятивный – способность к планированию, самоконтролю и коррекции учебных действий в цифровой среде;

4) коммуникативно-деятельностный – умение эффективно взаимодействовать и сотрудничать в цифровом пространстве.

Введение коммуникативно-деятельностного компонента в структуру цифровой субъектности обусловлено необходимостью развития способности студента выстраивать продуктивное сотрудничество, распределять роли, аргументировать свою позицию, а также создавать и представлять результаты коллективной деятельности в цифровом формате.

Цель исследования – эмпирически проверить гипотезу о том, что уровень сформированности цифровой субъектности студентов является значимым фактором их самостоятельной учебной деятельности.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Разработать и апробировать диагностический инструментарий для оценки уровня цифровой субъектности студентов.

2. Эмпирически выявить уровни сформированности цифровой субъектности и установить ее взаимосвязь с показателями учебной деятельности.

3. Определить педагогические условия, способствующие развитию цифровой субъектности в образовательной среде.

Научная новизна статьи заключается в обосновании и эмпирическом подтверждении того, что цифровая субъектность является значимым и измеримым фактором, влияющим на самостоятельную учебную деятельность через мотивационный и рефлексивный компоненты субъектности.

Теоретическая значимость состоит в уточнении компонентного состава цифровой субъектности и определении педагогических условий, направленных на преодоление выявленного дефицита рефлексивно-регулятивных навыков студентов.

Практическая значимость заключается в разработке и апробации валидного диагностического инструментария для оценки цифровой субъектности, результаты применения которого позволяют выявлять целевые зоны педагогического воздействия.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач был проведен эксперимент, направленный на измерение уровня цифровой субъектности студентов и установление ее взаимосвязи с показателями учебной деятельности. В исследовании приняли участие 105 студентов первого курса бакалавриата направления подготовки «Менеджмент» Московского международного университета. Участие в исследовании было добровольным и анонимным, все процедуры соответствовали принципам академической этики.

Опрос проводился в сентябре 2025 года в электронном формате с использованием платформы Google Forms. Среднее время заполнения анкеты составляло 10–15 минут. Первичная обработка данных осуществлялась в программе MS Excel с использованием надстройки «Пакет анализа».

Для сбора эмпирических данных использовался авторский опросник «Цифровая субъектность и готовность к самостоятельной учебной деятельности», состоящий из трёх блоков.

Первый блок был направлен на оценку цифровой субъектности. В блоке фиксировалось субъективное отношение студента к цифровой образовательной среде, и были включены утверждения, сгруппированные по следующим компонентам: мотивационно-ценностные установки, уровень владения цифровыми инструментами, особенности рефлексивно-регулятивных стратегий и специфика цифровой коммуникации. На основе ответов по пятибалльной шкале Лайкерта (1 – «совершенно не согласен», 5 – «полностью согласен») для каждого респондента был рассчитан как общий показатель цифровой субъектности (среднее значение), так и показатели по отдельным структурным компонентам.

Второй блок опросника был направлен на оценку учебной мотивации и основан на адаптированных шкалах Т.О. Гордеевой и соавторов [10]. В блок были включены утверждения, диагностирующие различные типы мотивации в соответствии с теорией самодетерминации: автономную мотивацию, контролируемую мотивацию – интроецированную и экстернальную, а также амотивацию. Примеры утверждений: «Мне интересно учиться и узнавать новое» (познавательная мотивация), «Учеба доставляет мне удовольствие, я люблю решать трудные задачи» (достижение), «Честно говоря, не знаю, мне кажется, что я здесь просто теряю время» (амотивация). В качестве интегрального показателя автономной мотивации использовался средний балл по соответствующим пунктам. Показатели контролируемой мотивации и амотивации анализировались отдельно как индикаторы снижения внутренней регуляции учебной деятельности.

Третий блок опросника был направлен на оценку рефлексивности и основан на адаптированной методике А.В. Карпова [11]. В блок были включены утверждения, отражающие различные аспекты рефлексивной деятельности: анализ учебных действий, планирование, прогнозирование последствий и осмысление накопленного опыта. Например, пункт «Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки» был инвертирован при подсчёте. Общий показатель рефлексивности рассчитывался как среднее значение по всем пунктам блока с учётом инверсии выше названого пункта.

На основе ответов, данных по пятибалльной шкале Лайкерта, был проведен первичный анализ распределения оценок. В блоке цифровой субъектности (общее количество валидных ответов составило 1260) было зафиксировано приблизительно 2% минимальных (1 балл) и 48% максимальных (5 баллов) оценок. В блоке учебной мотивации доля минимальных баллов достигла приблизительно 4%, а максимальных – 34%. Аналогичный показатель в блоке рефлексивности составил 4% и 31% соответственно. Совокупность полученных данных свидетельствует о преимущественно положительной самооценке студентами своих возможностей в цифровой образовательной среде при наличии небольшой, но статистически значимой группы респондентов, демонстрирующих низкие показатели по отдельным аспектам мотивации и рефлексивности.

Для оценки надёжности опросника был использован коэффициент α-Кронбаха, показавший высокий уровень внутренней согласованности шкал: 0,856 для блока «Цифровая субъектность», 0,794 для блока «Рефлексивность» и приемлемый уровень 0,719 для блока «Учебная мотивация».

На основе критерия «Средний балл» по опроснику были определены четыре уровня сформированности цифровой субъектности, выделенные по квартильному принципу: низкий, средний, достаточный и высокий (табл. 1).

Таблица 1

Распределение студентов по уровням цифровой субъектности (n = 105)

Уровень	Критерий «Средний балл»	Количество человек	%
Низкий	1,0–3,42	26	24,8%
Средний	3,43–4,17	27	25,7%
Достаточный	4,18–4,58	26	24,8%
Высокий	4,59–5,0	26	24,8%

Как показывает распределение, уровни цифровой субъектности в выборке близки к равномерному (приблизительно по 25% на группу), что подтверждает диагностическую чувствительность опросника. Несмотря на наличие у большинства студентов (75,2%) среднего, достаточного и высокого уровня сформированности цифровой субъектности, что свидетельствует об их общей готовности к работе в цифровой среде, выявлена значительная доля респондентов с низким уровнем (24,8%), что указывает на необходимость разработки дифференцированных мер педагогической поддержки.

Анализ компонентной структуры цифровой субъектности. Был проведен детальный анализ средних значений по каждому компоненту (табл. 2). Это позволило выявить «сильные» и «слабые» стороны цифровой субъектности исследуемой выборки.

Таблица 2

Средние значения по компонентам цифровой субъектности

Компонент	Среднее значение (Max = 5)	Стандартное отклонение
Коммуникативно-деятельностный	4,29	0,68
Мотивационно-ценностный	4,34	0,71
Когнитивно-операциональный	4,10	0,76
Рефлексивно-регулятивный	4,01	0,89

Наиболее развитым оказался мотивационно-ценностный компонент, что свидетельствует о высокой степени осознанности и позитивном отношении студентов к использованию цифровых технологий в обучении. Вторым по уровню сформированности является коммуникативно-деятельностный компонент, отражающий уверенность студентов в онлайн-взаимодействии. При этом наименее сформированным является рефлексивно-регулятивный компонент, что указывает на системный дефицит навыков планирования, самоконтроля и осмысленного управления собственной учебной деятельностью в цифровой среде. Низкие показатели саморегуляции могут быть связаны с недостаточным развитием когнитивно-операционального компонента, поскольку дефицит прикладных цифровых компетенций затрудняет эффективную организацию учебного процесса.

Связь цифровой субъектности и обобщенного показателя учебной деятельности. Для комплексной оценки учебной деятельности был введен обобщенный показатель (СУД), рассчитываемый как среднее значение между показателями учебной мотивации и рефлексивности. Выбор именно этих компонентов обусловлен их системообразующей ролью в структуре самостоятельной учебной деятельности: мотивация представляет собой энергетическое ядро (А.К. Маркова и соавторы) [12], а рефлексивность составляет операционально-регулятивную основу (А.В. Карпов) [11], обеспечивая планирование, контроль и коррекцию учебных действий.

Регрессионный анализ выявил статистически значимую умеренную положительную связь между переменными ($r = 0,37$; $p < 0,001$). Уравнение регрессии: СУД = 2,59 + 0,29 × ЦС подтверждает, что увеличение уровня цифровой субъектности на 1 балл приводит к среднему росту учебной деятельности на 0,29 балла. Модель статистически значима ($F(1, 103) = 16,13$; $p < 0,001$) и объясняет 14% вариативности СУД ($R^2 = 0,14$).

Полученные результаты согласуются с современными исследованиями (Т.П. Белоусова, Л.Л. Штофер), подчеркивающими, что именно цифровая субъектность, а не только инструментальные навыки, лежит в основе успешного обучения в цифровой среде [13; 14]. Выявленная связь ЦС с интегральным показателем СУД ($r = 0,37$) оказалась теснее, чем с отдельными компонентами – мотивацией ($r = 0,33$) и рефлексивностью ($r = 0,28$), что подтверждает синергетический эффект ее влияния и важность целостного подхода к развитию учебной деятельности студентов.

На основании проведенного исследования, выявившего дефицит рефлексивно-регулятивных и когнитивно-операциональных навыков как ключевой сдерживающий фактор учебной деятельности, можно выделить следующие целевые педагогические условия:

1. Акцент на развитии рефлексивно-регулятивного компонента через структурированные практики. Для преодоления выявленного дефицита необходимы задания с явными этапами планирования и анализа: ведение цифровых дневников обучения, постановка учебных целей по модели SMART, самооценка выполненных работ по детализированным критериям [15]. Это позволит студентам осознанно управлять своей учебной деятельностью в цифровой среде.

2. Интеграция операциональных и рефлексивных задач в модель смешанного обучения. Сочетание самостоятельной работы с цифровыми ресурсами и последующего их совместного обсуждения и анализа в аудитории (blended learning) целенаправленно развивает слабые компоненты – от прикладных умений работать с информацией (когнитивно-операциональный компонент) до навыков осмысления и контроля (рефлексивно-регулятивный компонент) [16].

3. Внедрение системы формирующего оценивания для усиления саморегуляции. Регулярная обратная связь в LMS, основанная на четких критериях, и использование студентами самооценочных шкал напрямую способствуют развитию рефлексивно-регулятивного компонента, формируя ответственность за образовательные результаты.

4. Стимулирование мотивационно-ценностного компонента через расширение учебной автономии. Поддержка самого сильного компонента – мотивационно-ценностного – за счет предоставления выбора цифровых инструментов, тем и форм представления результатов усиливает внутреннюю мотивацию и агентность студентов, создавая положительный фон для развития более слабых навыков.

Таким образом, проведенное исследование позволяет констатировать, что уровень развития цифровой субъектности, в особенности ее рефлексивно-регулятивного компонента, является значимым фактором, определяющим успешность учебной деятельности студентов. Следовательно, цифровая субъектность выступает не только психолого-педагогическим механизмом реализации требований ФГОС ВО к формированию общекультурных и профессиональных компетенций, но и ключевой интегральной оценкой готовности студентов к самостоятельной учебной деятельности в условиях цифровой образовательной среды.

Завершая исследование, отметим, что выявленный дефицит рефлексивно-регулятивного компонента цифровой субъектности показывает, что достижение целей, заложенных в «Стратегии цифровой трансформации науки и высшего образования до 2030 года» и ФГОС ВО 4++, требует обновления педагогических технологий и перехода от репродуктивных методов к деятельностно-рефлексивным.

Разработанные в данном исследовании диагностические шкалы и педагогические рекомендации могут быть использованы при проектировании учебных модулей и программ, ориентированных на развитие цифровой субъектности и самостоятельной учебной деятельности студентов, опирающейся на ее ключевые компоненты – мотивацию и рефлексивность.

Ограничениями исследования являются небольшой объем выборки и ее однородность – все участники представляли одно направление подготовки. Перспективным направлением дальнейших исследований видится лонгитюдное изучение динамики формирования цифровой субъектности, а также расширение выборки за счет студентов технических и гуманитарных профилей.

Проведенное исследование позволило теоретически обосновать и эмпирически подтвердить, что цифровая субъектность является статистически значимым, хотя и не единственным фактором учебной деятельности студентов в условиях современного университета, объясняющим 14% ее вариативности. Разработанный диагностический инструментарий показал свою валидность и надежность, выявив специфические зоны роста – в первую очередь в области рефлексивно-регулятивных навыков.

Формирование цифровой субъектности – это не просто ответ на вызовы цифровизации, а инвестиция в метакомпетенцию, которая позволит выпускнику быть гибким, самообучающимся и ответственным субъектом в любой профессиональной и жизненной ситуации.

Библиографический список

1. Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования до 2030 года и признании утратившим силу распоряжения Правительства Российской Федерации. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 05.07.2025 № 1805-р от 21.12.2021 № 3759-р. *Официальный интернет-портал правовой информации*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_509357
2. Гальперин П.Я. *Психология мышления и учения*. Москва: МГУ, 1999.
3. Талызина Н.Ф. *Управление процессом усвоения знаний: (Психологическая основа)*. Москва: Издательство МГУ, 1984.
4. Кутепова Л.А., Лазарева Т.Ю., Михайлова Е.А. Формирование готовности студентов к самостоятельной учебной деятельности в условиях цифровизации образования. *Педагогическое образование и наука*. 2016; № 3: 65–72.
5. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.09.2025). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент: приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12.08.2020 № 970. *Официальный интернет-портал правовой информации*. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008260036
7. Котляр И.А., Солдатова Г.У. Цифровая субъектность личности в образовательной среде: структура и развитие. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2023; Т. 20, № 1: 123–140.
8. Володенков С.В., Федорченко С.Н. Субъектность цифровой коммуникации в контексте технологической эволюции Интернета. *Политическая наука*. 2021; № 3: 37–53.
9. Абдусаттарова С.Ф. Цифровая субъектность личности в эпоху искусственного интеллекта. *Zenodo*. 2025; Т. 4, Выпуск 17: 4–6. Available at: https://doi.org/10.5281/zenodo.15798513
10. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*. 2014; Т. 35, № 4: 96–107.
11. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003; Т. 24, № 5: 45–57.
12. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. *Формирование мотивации учения*: книга для учителя. Москва: Акционерное общество «Издательство «Просвещение», 1990.
13. Белоусова Т.П. Цифровая трансформация высшего образования в России. *Педагогический журнал*. 2023; Т. 13, № 2А-3А: 303–309. DOI: 10.34670/AR.2023.51.30.039
14. Штофер Л.Л., Шевченко О.М. Перспективы и риски цифровизации как тренда социального развития: культура и образование. *Вестник Южно-Российского государственного технического университета (НПИ)*. Серия: Социально-экономические науки. 2022; Т. 15, № 2: 281–290. DOI: 10.17213/2075-2067-2022-2-281-290
15. Нагаева И.А., Командышко Е.Ф. Электронные информационные ресурсы в художественном самообразовании учащейся молодежи. *Казанский педагогический журнал*. 2020; № 5: 84–89.
16. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2016; № 6 (33): 56–67.

References

1. Ob utverzhdenii strategicheskogo napravleniya v oblasti cifrovoj transformacii nauki i vysshego obrazovaniya do 2030 goda i priznanii utrativshim silu rasporyazheniya Pravitel'stva Rossijskoj Federacii. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 05.07.2025 № 1805-r ot 21.12.2021 № 3759-r. *Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii*. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_509357/
2. Gal'perin P.Ya. *Psihologiya myshleniya i ucheniya*. Moskva: MGU, 1999.
3. Talyzina N.F. *Upravlenie processom usvoeniya znanij: (Psihologicheskaya osnova)*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1984.
4. Kutepova L.A., Lazareva T.Yu., Mihajlova E.A. Formirovanie gotovnosti studentov k samostoyatel'noj uchebnoj deyatel'nosti v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2016; № 3: 65-72.
5. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 29.09.2025). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
6. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.02 Menedzhment: prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 12.08.2020 № 970. *Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii*. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008260036
7. Kotlyar I.A., Soldatova G.U. Cifrovaya sub`ektnost' lichnosti v obrazovatel'noj srede: struktura i razvitie. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki*. 2023; T. 20, № 1: 123-140.
8. Volodenkov S.V., Fedorchenko S.N. Sub`ektnost' cifrovoj kommunikacii v kontekste tehnologicheskoj `evolyucii Interneta. *Politicheskaya nauka*. 2021; № 3: 37-53.
9. Abdusattarova S.F. Cifrovaya sub`ektnost' lichnosti v `epohu iskusstvennogo intellekta. *Zenodo*. 2025; T. 4, Vypusk 17: 4-6. Available at: https://doi.org/10.5281/zenodo.15798513
10. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik «Shkaly akademicheskoj motivacii». *Psihologicheskij zhurnal*. 2014; T. 35, № 4: 96-107.
11. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki. *Psihologicheskij zhurnal*. 2003; T. 24, № 5: 45-57.
12. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. *Formirovanie motivacii ucheniya*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Akcionernoe obschestvo «Izdatel'stvo «Prosveschenie», 1990.
13. Belousova T.P. Cifrovaya transformaciya vysshego obrazovaniya v Rossii. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2023; T. 13, № 2A-3A: 303-309. DOI: 10.34670/AR.2023.51.30.039
14. Shtofer L.L., Shevchenko O.M. Perspektivy i riski cifrovizacii kak trenda social'nogo razvitiya: kul'tura i obrazovanie. *Vestnik Yuzhno-Rossijskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta (NPI)*. Seriya: Social'no-`ekonomicheskie nauki. 2022; T. 15, № 2: 281-290. DOI: 10.17213/2075-2067-2022-2-281-290
15. Nagaeva I.A., Komandyshko E.F. `Elektronnye informacionnye resursy v hudozhestvennom samoobrazovanii uchaschejsya molodezhi. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2020; № 5: 84-89.
16. Nagaeva I.A. Smeshannoe obuchenie v sovremennom obrazovatel'nom processe: neobhodimost' i vozmozhnosti. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2016; № 6 (33): 56-67.

Статья поступила в редакцию 21.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-332-335

***Ogorodnikov D.V.**, postgraduate, Federal Institute for Digital Transformation in Education; teacher-organizer, Moscow College of Creative Industries named after L.B. Krasin (Moscow, Russia), Email: Denis.ogo@gmail.com*

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE STUDY OF MENTORING AS A MEANS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS OF CREATIVE SPECIALTIES IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION. The article analyzes the methodological foundations of studying mentoring as a resource for the personal and professional growth of students majoring in creative fields in technical schools and colleges. It describes the

application of mentoring in secondary vocational education from the perspective of systemic, activity-based, axiological, acmeological, synergetic, and student-centered approaches. It substantiates the understanding of mentoring as a systemic, manageable process aimed at developing the student's personality and professionalism through the transfer of professional experience and values by a qualified specialist in the educational process and in the workplace. Within the framework of these approaches, relevant methods for studying and applying mentoring in secondary vocational education organizations are identified. The identified methodological principles will serve as a productive basis for developing a concept for the effective use of mentoring in technical schools and colleges when training students in creative fields.

Key words: **methodology, methodological approach, mentoring, students of creative specialties, secondary vocational education**

***Д.В. Огородников**, аспирант, Федеральное государственное автономное научное учреждение «Федеральный институт цифровой трансформации в сфере образования», педагог-организатор, Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение города Москвы «Московский техникум креативных индустрий имени Л.Б. Красина», г. Москва, E-mail: Denis.ogo@gmail.com*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА КАК СРЕДСТВА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализированы методологические основы изучения наставничества как ресурса личностно-профессионального роста студентов творческих специальностей, обучающихся в техникумах и колледжах. Показаны особенности применения технологии наставничества в системе среднего профессионального образования с точки зрения системного, деятельностного, аксиологического, акмеологического, синергетического и личностно ориентированного подходов. Обосновано понимание наставничества как системного, управляемого процесса, направленного на развитие личности и профессионализма студента путем трансляции ему квалифицированным специалистом в образовательном процессе и на производстве профессионального опыта и ценностных ориентиров. В рамках данных подходов определены релевантные методы изучения и применения наставничества в организациях среднего профессионального образования. Выявленные методологические положения станут продуктивной основой для разработки концепции эффективного использования наставничества в техникумах и колледжах при подготовке студентов творческих специальностей.

Ключевые слова: **методология, методологический подход, наставничество, студенты творческих специальностей, среднее профессиональное образование**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью методологического обоснования концепции наставничества для наиболее эффективного его применения в системе среднего профессионального образования (СПО) в целях стимулирования личностно-профессионального развития студентов творческих специальностей.

Необходимой предпосылкой формирования научно-теоретического и технологического знания является методология. Методология педагогики представляет собой «учение о педагогическом знании, процессе его добывания, способах объяснения (создания концепции) и практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания» [1, с. 40]. Потребность рассмотреть методологию в качестве опорного знания обусловлена неоднозначностью подходов к феномену наставничества, длительной историей его социокультурных трансформаций, а также многозначностью социальной и педагогической реальности, которая сегодня составляет содержание понятия «наставничество». Методология педагогики позволяет разработать концепцию эффективного использования наставничества при подготовке специалистов творческих профессий в СПО.

Любая концепция стремится к внутренней целостности, максимальной адекватности описания объекта, непротиворечивости, выводимости своих положений друг из друга, вследствие этого она обладает не только объяснительно-аналитическим, но и прогностическим потенциалом.

Всесторонне и объективно исследовать феномен наставничества позволяют системный, деятельностный, аксиологический, акмеологический, синергетический и личностно ориентированный подходы, которые сочетаются на основе принципа комплементарности, утверждающем полифонию различных методологических подходов и принципов, что позволяет рассмотреть изучаемый феномен и возможности его применения целостно, но при этом многомерно, с разных точек зрения.

Цель статьи заключается в определении методологических оснований изучения наставничества для эффективного его применения в процессе личностно-профессионального развития студентов творческих специальностей в системе СПО.

Задачи исследования:

– проанализировать методологический потенциал системного, деятельностного, аксиологического, акмеологического, синергетического и личностно ориентированного подходов в аспекте изучения специфики использования наставничества в образовательной практике техникумов и колледжей;

– в рамках методологических подходов определить и рассмотреть методы, продуктивные для изучения и совершенствования технологии наставничества;

– сделать выводы о методологических основаниях разработки концепции применения наставничества как средства личностно-профессионального развития студентов творческих специальностей в техникумах и колледжах.

Научная новизна статьи состоит в определении методологических оснований изучения проблемы применения наставничества как средства личностно-профессионального развития студентов творческих специальностей в системе СПО.

Теоретическая значимость статьи обусловлена тем, что представленный в ней материал создает базис и ориентиры для проектирования концепции наставничества как средства личностно-профессионального развития студентов творческих специальностей в техникумах и колледжах.

Практическая значимость статьи заключается в том, что содержащиеся в ней выводы могут служить основой эффективного применения наставничества в организациях СПО с целью личностно-профессионального развития студентов творческих специальностей: 29.01.36 Мастер полиграфического производства; 29.02.11 Полиграфическое производство; 42.02.02 Издательское дело; 54.01.20 Графический дизайнер; 54.02.01 Дизайн (по отраслям); 54.02.05 Живопись и др.

Используемые методы: изучения философской и психолого-педагогической литературы по проблеме наставничества, моделирование; эмпирические методы (системный анализ аксиологических характеристик образовательного процесса в организациях СПО).

Наставничество является частью и одновременно инвариантом целостного образовательного процесса по подготовке будущих специалистов творческих профессий в техникумах и колледжах. Такое понимание обусловливает использование *системного подхода* как основополагающего при проектировании педагогической концепции применения наставничества в организациях СПО.

Системное миропонимание, стремление к целостному постижению исследуемого феномена уходят корнями в философию. В педагогике с 60-х годов XX века формируется представление о системном характере педагогического процесса. С 70-х годов, как отмечает А.Г. Кузнецова [2], происходит широкая экспансия системного подхода во все области педагогического знания (В.И. Загвязинский, Т.А. Ильина, Ф.Ф. Королев, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, В.П. Симонов и др.). В основе системного познания лежат принципы *целостности, полиструктурности, многомерности и иерархичности* [3, с. 23], которые в нашем исследовании определили логику описания сущности и структуры наставничества, а также его практическое применение в процессе личностно-профессионального развития студентов сузов. Одним из основных методов системного исследования является моделирование, которое обобщает все представления об объекте, полученные содержательными методами. Модель представляет собой «искусственно созданный образец в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает или воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [4, с. 22]. С позиций системного подхода модель наставничества включает следующие подсистемы: 1) «преподаватель – студент» (в этой подсистеме осуществляется индивидуальная работа с наиболее способными студентами в области творческой или исследовательской деятельности: подготовка к конкурсам, выставкам, конференциям, публикация статей и др.); 2) «работодатель – студент» (здесь происходит передача опыта от квалифицированного сотрудника студенту во время производственной практики); 3) «преподаватель – преподаватель» (опытный преподаватель консультирует начинающего коллегу по всем вопросам, связанным с образовательным процессом); 4) «студент – студент» (студенты более старших курсов помогают младшим в период адаптации к практике, делятся опытом участия в творческих мероприятия и др.).

Технология наставничества также представляет собой систему, обладающую стадиальным характером:

– начальная ступень, состоящая в поиске квалифицированных специалистов, которые могут поделиться опытом со способными и мотивированными студентами или новичками, испытывающими профессиональные дефициты;

– ступень развития, характеризующаяся наибольшей активностью участников в поиске оптимальных способов трансляции опыта (беседы, кон-

сультации, рекомендации, эмоциональная поддержка, создание ситуации успеха и др.);

– ступень сепарации: положительная (достижение поставленных целей и прекращение наставничества по обоюдному согласию) и отрицательная (проблемы в коммуникации, ценностно-смысловой барьер, незаинтересованность наставника и инфантильностью подопечного);

– ступень переосмысления, когда происходит возобновление коммуникации из-за осознания преждевременного прекращения наставничества или желания сотрудничать в качестве коллег.

С системным логически связан *деятельностный подход* (Н.А. Бердяев, А.Н. Леонтьев, П.Г. Щедровицкий и др.), согласно которому деятельность является важнейшим движущим фактором развития личности. Только при вовлечении личность в различные виды деятельности актуализируются механизмы её саморазвития. В целом преображение человека происходит в процессе социально ценной и личностно значимой деятельности. Основной задачей наставника является погружение подопечного в тот вид деятельности, где он является профессионалом – учебную, профессиональную, творческую, досуговую и др. Но всегда наставничество для профессионала является вторым видом деятельности, как бы «надстройкой» над его основной деятельностью. «В наиболее простой и ясной форме это положение отражается в работе наставника на производстве: его основная трудовая функция – участие в определенном производственном процессе в качестве рабочего или специалиста; дополнительная трудовая функция – наставничество, т. е. поддержка начинающих рабочих или специалистов, включенных в тот же производственный процесс» [5, с. 158]. На этом основании наставничество сегодня часто соотносится с волонтерской деятельностью, поскольку недостаточно разработано нормативно-правовое его обеспечение, а также слабо регламентированы структура и механизмы осуществления наставничества. Вместе с тем уже определились сущностные характеристики этой деятельности:

– основным видом деятельности наставника является сопровождение, основными методами работы – организация деятельности и коммуникация;

– у подопечного должны быть определенные профессиональные дефициты и потребности, обусл0вливающие необходимость наставника;

– тип деятельности и профессиональные компетенции наставника с необходимостью должны соответствовать характеру дефицитов подопечного.

Акмеологический подход (А.А. Бодалев, Е.П. Бочарова, А.А. Деркач и др.) позволяет рассмотреть наставничество с позиции процесса, конечной целью которого является достижение наивысших результатов в личностно-профессиональном плане.

Эти процессы, связанные с максимальной самореализацией личности в конкретной профессиональной деятельности, предполагают усвоение знаний, умений и навыков, которые не всегда предусмотрены формальным профессиональным образованием, но необходимы человеку для осуществления жизненных целей, поэтому способные студенты, как правило, нуждаются в наставнике. У опытного профессионала со временем возникает потребность в передаче опыта, что в полной мере реализуется в наставничестве. Акмеологический подход к профессионально-личностному росту студентов предполагает актуализацию в образовательной деятельности следующих факторов:

– развитие мотивации достижений, а не избегание неудач;

– стимулирование потребности в творчестве и созидании, а не в разрушении и потреблении;

– развитие потребности в самореализации и успехе на основе собственных достижений, а не на основе нивелирования достижений других людей;

– культивирование стремления к саморазвитию и самосовершенствованию, а не удовлетворения достигнутым уровнем;

– приоритет духовно-нравственных ценностей в жизнедеятельности человека;

– установка на образование как личностную ценность [6].

Аксиологический подход фиксирует внимание на ценностях как смыслообразующих основаниях человеческого бытия, задающих направленность и мотивированность человеческой жизни и деятельности (В.В. Зеньковский, П.А. Сорокин, А. Швейцер и др.). Аксиологический подход позволяет осмыслить наставничество в качестве способа трансляции общечеловеческих и профессиональных ценностей от старших поколений младшим с целью дальнейшей объективации будущим специалистом этих ценностей в предстоящей профессиональной деятельности.

Синергетический подход (В.И. Аршинов, Е.Н. Князева, И.Р. Пригожин, И. Стэнгерс, Г. Хакен и др.) утверждает невозможность жесткой обусловленности и программирования эволюции сложноорганизованных систем, речь может идти только об их самоуправляемом развитии, путем верно топологически конфигурированных резонансных воздействий. Синергетические идеи в контексте нашего исследования оказались продуктивными для осмысления механизмов осуществления наставничества, а также для понимания необходимости мягкого управления этим процессом, поскольку, как отмечают представители синергетики, отказ от воздействия может толкнуть систему из одного хаотического состояния в другое. Синергетическое воздействие – всегда стимулирующее воздействие, «это – ситуация пробуждения собственных сил и способностей обучающегося, инициирование его на один из собственных путей развития» [7, с. 72]. Исходя из этого, наставничество исключает всяческое принуждение и заключается в оптимальной организации деятельности, мотивировании и стимулировании студентов.

Личностно ориентированный подход предполагает учет в процессе обучения и воспитания возрастных и индивидуальных особенностей, способностей, интересов и потребностей обучаемых для того, чтобы создать благоприятные условия для проявления и укрепления их основных личностных функций: мотивации, критичности, рефлексии, творчества, самореализации в соответствии с личностными притязаниями (Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков и др.).

В этом контексте большую роль играют личностные качества самих наставников, в частности, выделяют доминантные, периферийные, негативные и профессионально недопустимые качества. Доминантные качества – социальная активность, целеустремленность, уравновешенность, желание работать с людьми, способность оставаться собранным в экстремальных ситуациях, честность, справедливость, гуманность, эрудиция, педагогический такт, оптимизм – обеспечивают эффективное осуществление наставничества.

В настоящее время активно исследуются такие специфические качества, неизменно обеспечивающие успех наставнической деятельности, как:

– флексибильность,

– феликсологичность,

– фасилитативность.

Флексибильность означает способность личности эффективно организовывать свою деятельность и проявлять мобильность в меняющихся условиях; в ее основе лежат гибкость, способность отказаться от стандартных приемов мышления, нетривиальные подходы к решению проблем и стремление к саморазвитию.

Феликсологичность предполагает способность создавать подопечному ситуацию успеха, определять перспективы для личностного и профессионального роста.

Фасилитация – способность к поддержке, умение вдохновить; эта способность развивается на основе позитивного принятия другого человека, активного слушания и конгруэнтного самовыражения.

Периферийные качества, такие как доброжелательность, чувство юмора, артистичность, мудрость, обаяние, не оказывают существенного влияния на продуктивность деятельности, но ситуативно могут положительно влиять на наставничество. Негативными и недопустимыми качествами являются предвзятость, неуравновешенность, мстительность и высокомерие.

Таким образом, с точки зрения личностно ориентированного подхода наставничество является «встречей» подопечного с присущими ему особенностями, профессиональными дефицитами и потребностями с наставником, обладающим профессиональным опытом и развитыми профессионально значимыми личностными качествами, позволяющими осуществлять индивидуальный подход к студенту и стимулировать его личностно-профессиональный рост [8].

Методологическая база исследования проблемы наставничества как средства личностно-профессионального развития студентов творческих специальностей в системе среднего профессионального образования строится на принципе комплементарности, позволяющем органично сочетать наиболее значимые для нашего исследования положения системного, деятельностного, аксиологического, акмеологического, синергетического и личностно ориентированного подходов, что позволило рассмотреть изучаемую проблему многомерно, на продуктивной гуманистической основе.

Выявленные методологические положения позволяют осмыслить наставничество как системный, управляемый процесс, направленный на развитие личности и профессионализма студента путем трансляции ему квалифицированным специалистом в образовательном процессе и на производстве профессионального опыта и ценностных ориентиров для максимальной самореализации в личностно-профессиональной сфере.

Сформулированные методологические основания, в частности идеи целостности, полиструктурности, целесообразно организованной деятельности и коммуникации с учетом профессиональных дефицитов и потребностей, мягкого управления, симулирования и мотивирования, создания условий для творческой самореализации и др., позволят проектировать концепцию эффективного использования технологии наставничества в техникумах и колледжах при подготовке специалистов творческих профессий.

Библиографический список

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2012.
2. Кузнецова А.Г. *Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике*: монография. Хабаровск: Издательство ХК ИППК ПК, 2001.
3. *Системное исследование процесса воспитания: подход, предмет, методы.* Москва: Педагогическое общество РСФСР, 1993.
4. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность. *Педагогика.* 2003; №4: 21–26.
5. Млкеян Л.А., Рычкова Л.С., Морозова С.В., Конева О.Б. Методология исследования наставничества как социального и психолого-педагогического явления. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2023; № 1 (57): 156–163.

6. Деркач А.А., Бехтер А.А., Гагарин А.В. и др. *Развитие профессионализма: новые подходы в интегративных исследованиях личности*. Москва, 2019.
7. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Антропный принцип в синергетике. *Вопросы философии*. 1997; № 3: 62–79.
8. Зритнева Е.И., Найманова М.М. Технологии наставничества в профессионально-личностном развитии студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 352–354.

References

1. Zagvyazinskij V.I., Atahanov R. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2012.
2. Kuznecova A.G. *Razvitie metodologii sistemnogo podhoda v otechestvennoj pedagogike*: monografiya. Habarovsk: Izdatel'stvo HK IPPK PK, 2001.
3. *Sistemnoe issledovanie processa vospitaniya: podhod, predmet, metody.* Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo RSFSR, 1993.
4. Dahin A.N. Pedagogicheskoe modelirovanie: suschnost', `effektivnost' i ... neopredelennost'. *Pedagogika*. 2003; №4: 21-26.
5. Mlkeyan L.A., Rychkova L.S., Morozova S.V., Koneva O.B. Metodologiya issledovaniya nastavnichestva kak social'nogo i psihologo-pedagogicheskogo yavleniya. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023; № 1 (57): 156-163.
6. Derkach A.A., Behter A.A., Gagarin A.V. i dr. *Razvitie professionalizma: novye podhody v integrativnyh issledovaniyah lichnosti*. Moskva, 2019.
7. Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. Antropnyj princip v sinergetike. *Voprosy filosofii*. 1997; № 3: 62-79.
8. Zritneva E.I., Najmanova M.M. Tehnologii nastavnichestva v professional'no-lichnostnom razvitii studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 352-354.

Статья поступила в редакцию 23.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-335-337

***Unger D.P.,** teacher, postgraduate, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: Unger.DP@rea.ru*

POSSIBILITIES OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ECOSYSTEM IN THE PROCESS OF FORMING DIGITAL COMPETENCIES AMONG STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES. The article contains possibilities inherent in the digital educational ecosystem to form the digital competencies system among modern university students in physical education classes. The author proves the need to develop digital competencies among the generation who will soon have to take a direct part in ensuring the further progressive development of Russia. The basics and structure of the digital educational ecosystem are considered. Such advantages of the ecosystem in terms of the digital and other competencies among young people and girls studying university programs development are determined. The author cites the experiment conducted with students of the Plekhanov Russian University of Economics, aimed at exploring the ecosystem's potential in the digital competencies formation in training Physical Education.

Key words: **higher education, digital technologies in education, online educational platforms, university, digital educational ecosystem, formation of digital competencies, physical education in higher education institutions**

***Д.П. Унгер**, преп., аспирант, ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: Unger.DP@rea.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Данная статья содержит описание возможностей, присущих цифровой образовательной экосистеме в плане формирования у студентов современного вуза системы цифровых компетенций на занятиях по физической культуре. Автором доказывается необходимость развития цифровых компетенций у представителей того поколения, которому в скором времени предстоит принять непосредственное участие в обеспечении дальнейшего прогрессивного развития нашей страны. Рассматриваются сущность и структура цифровой образовательной экосистемы. На основе их исследования определяются преимущества такой экосистемы в плане развития цифровых и иных компетенций у молодых людей и девушек, осваивающих вузовские программы. Приводятся результаты проведённого со студентами ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» эксперимента, направленного на исследование потенциала такой экосистемы в плане формирования цифровых компетенций во время обучения академической дисциплине «Физическая культура».

Ключевые слова: **высшее образование, цифровые технологии в образовании, образовательные онлайн-платформы, вуз, цифровая образовательная экосистема, формирование цифровых компетенций, физическая культура в вузе**

Актуальность темы статьи обосновывается объективной тенденцией в развитии современного социума, известной как четвёртая промышленная революция. К настоящему моменту она проявляется практически во всех сферах деятельности, что позволяет говорить о становлении цифрового общества. Его формирование подразумевает модернизацию основных направлений экономического и технологического развития вида homo sapiens на основе возможностей информационно-коммуникационных технологий.

В данной связи многие авторы (Т.Н. Шутова, Р.Р. Пихаев, И.М. Бодров [1], М.Б. Гайсанов, Б.Ф. Узденова, З.М. Миназова [2]) справедливо говорят о необходимости пересмотра парадигмы профессионального образования. Ряд исследователей (О.Е. Каленов [3], Н.В. Иванушкина [4]) при этом разделяют концепцию цифрового образования. Под соответствующим термином понимается тренд развития образования, при котором организуется работа учебных и научных центров нового типа, представляющих будущим высококвалифицированным профессионалам возможности для построения карьерных траекторий в соответствии с требованиями цифрового общества.

Одним из главных требований при этом является владение выпускниками вузов цифровыми компетенциями. Они представляют собой систему знаний и навыков, необходимых для эффективного взаимодействия с современными информационными технологиями, использования цифровых устройств и сервисов, а также адаптации к изменениям в них.

Как отмечают М.Б. Толдиев с соавторами [5], а также Т.Н. Шутова и Е.В. Немцева [6], ещё одним важным трендом, который нельзя не учитывать, занимаясь вопросами обеспечения дальнейшего прогрессивного развития отечественной и мировой систем высшего образования, является ежегодное снижение показателей здоровья молодых людей, составляющих основной контингент современного студенчества. Исследователи и практики (Т.Н. Шутова, Р.Р. Пихаев, И.М. Бодров [1], О.Е. Каленов [3]) говорят о том, что соответствующая тенденция также оказывается во многом обусловленной особенностями текущей стадии технологического прогресса.

В подобных условиях педагоги, занятые в организациях высшего образования, вынуждены применять образовательные инновации, направленные на повышение двигательной активности обучающихся при учёте их индивидуальных особенностей, уровня здоровья, физической подготовленности, а также характеристик образовательного пространства вуза и социума. Учитывая же то, что в условиях цифровизации всех сфер жизни современного общества фиксируется становление цифровой образовательной экосистемы, нельзя не учитывать её влияния на соответствующий процесс. В этой связи не может не вызывать определённого исследовательского интереса влияние реализуемых в такой системе занятий по физической культуре на ход и результаты развития у студентов системы компетенций, необходимых для успешной деятельности в современном социуме.

Цель статьи состоит в раскрытии возможностей, присущих цифровой образовательной экосистеме в процессе формирования цифровых компетенций у студентов на занятиях по физической культуре.

Цели этой соответствуют следующие задачи: рассмотреть сущность и структуру цифровой образовательной экосистемы; на основе выявленных таким образом характеристик определить её преимущества в плане развития цифровых и иных компетенций у современных обучающихся; привести результаты педагогического эксперимента, направленного на исследование потенциала такой экосистемы в плане формирования цифровых компетенций в ходе обучения дисциплине «Физическая культура».

Его научная новизна заключается в экспериментальном изучении возможностей цифровой экосистемы, способствующих интенсификации формирования цифровых компетенций у студентов современного вуза на занятиях по физической культуре.

Теоретическая значимость состоит в рассмотрении сущности и структуры цифровой образовательной экосистемы.

Практическая – в определении присущих ей в плане развития цифровых и иных компетенций у современных обучающихся преимуществ.

Методы исследования, применявшиеся при этом, включали изучение литературы по теме статьи, рефлексию автором собственного педагогического опыта, а также педагогический эксперимент.

Цифровая образовательная экосистема представляет собой многомерное пространство, покрывающее широкий спектр образовательных потребностей индивида на протяжении всей его жизни. Данный феномен, утверждает Н.В. Иванушкина [4], может рассматриваться в двух основных направлениях (табл. 1).

Таблица 1

Ведущие направления, в которых рассматривается феномен цифровой образовательной экосистемы

Плоскость	Возможности для реализации по ходу педагогического процесса
Локальность/ глобальность	Образовательный процесс должен быть связан с локальной ситуацией и опираться на физический контакт между его участниками. В то же время все его составляющие с необходимостью должны получать реализацию по ходу глобального взаимодействия, осуществляемого, например, с использованием сетевых образовательных платформ
Человек/ технология	Наиболее эффективным формирование у студентов системы необходимых (в том числе цифровых) компетенций представляется при условии личного общения с педагогом и/или представителями профессионального сообщества. При этом, однако, значимая часть обучения опирается на возможности современных цифровых технологий, в том числе обеспечивающих его реализацию в дистанционном или смешанном форматах

На основе анализа статей одного из ведущих в нашей стране исследователей в области разработки и внедрения элементов экоситемы по физической культуре и спорту Т.Н. Шутовой [6], а также других исследователей цифровых экосистем (М.Б. Гайсанов, Б.Ф. Узденова, З.М. Миназова) выделим ведущие её составляющие (табл. 2). Следует отметить, что все они представлены и используются в процессе занятий по физической культуре со студентами Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова.

Таблица 2

Структура цифровой образовательной экосистемы по физической культуре и спорту

Ведущие составляющие экосистемы	Цифровые продукты
Экосистема знаний	Цифровое сопровождение практических занятий
	Онлайн-калькулятор функционального состояния и индекса массы тела
	Классификация мобильных приложений
	Реестр сервисов по физической культуре и спорту
	Видеолекции
Экосистема платформ	Онлайн-калькулятор функционального состояния и индекса массы тела
	Методические материалы на образовательных платформах
	Онлайн-курсы
	Комплексы упражнений
	Видеоуроки
	Средства взаимодействия «преподаватель – студент»
Экосистема инноваций	Комплексы упражнений для самостоятельных занятий
	Цифровая организация учебного процесса
	Новые формы физкультурно-оздоровительных занятий и соревнований
	Средства мониторинга функционального состояния

Как уже отмечалось выше, цифровизация системы образования, реализуемая, в том числе, в условиях высшего образования, представляет собой актуальную и перспективную область дальнейшего развития современного человеческого общества. В свою очередь, обладающая рассмотренными сущностной и структурной характеристиками цифровая образовательная экосистема имеет ряд преимуществ в смысле дальнейшей реализации соответствующей тенденции, а значит, хода и результатов педагогического процесса. Рассмотрим их (рис. 1).

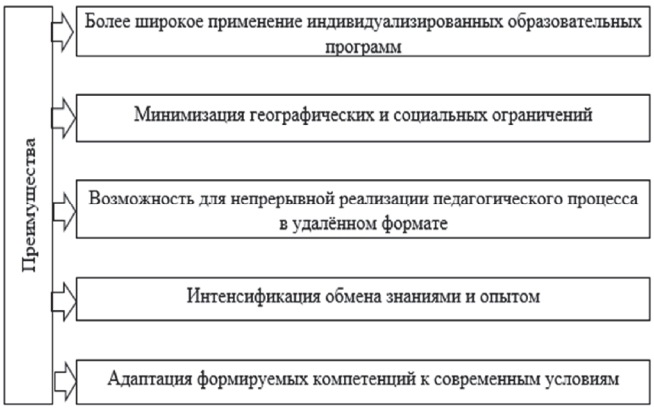


Рис. 1. Преимущества цифровой образовательной экосистемы, позволяющие оптимизировать формирование цифровых компетенций у студентов современного вуза

В конце 2024–2025 учебного года, в период с мая по июнь, коллективом кафедры физического воспитания Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова при непосредственном участии автора данной статьи был проведён эксперимент. Целью его выступало изучение возможностей такого сегмента цифровой образовательной экосистемы, как глобальные образовательные платформы на занятиях по физической культуре. В том числе, при проведении факультативных курсов по данному предмету. В рамках факультативных курсов предполагалось знакомство студентов-экономистов с различными цифровыми продуктами для определения двигательной активности и различных показателей здоровья.

Его участниками стали студенты 1 и 2 курсов, обучающиеся по различным направлениям. Общее их количество составило 80 чел. (40 юношей и 40 девушек). Для измерения объёма их двигательной активности мы использовали различные цифровые продукты (мобильные приложения, в том числе, онлайн-калькуляторы), доступ к которым обеспечивался при помощи устройств, функционирующих на базе Android и iOS.

По итогам проведённого эксперимента был установлен факт положительных изменений в уровне удовлетворённости студентов занятиями по дисциплине «Физическая культура» (табл. 3).

Таблица 3

Рост удовлетворённости студентов занятиями по «Физической культуре», достигнутый за счёт расширения использования цифровых продуктов в рамках образовательной экосистемы

Оценка студентами дидактических возможностей образовательной экосистемы	В начале эксперимента, %	В конце эксперимента, %
10 баллов	5	21,25
9 баллов	10	18,75

Показательно выглядит и расширение использования студентами цифровых образовательных платформ для ведения ЗОЖ. 20 чел или 25% учащихся получили новые знания на онлайн-курсах университета, предлагаемых на его платформах вуза и внешней платформе *Stepik*. 8 чел. или 10% начали применять приложение *Map My Fitness*.

Таким образом, цифровая образовательная экосистема – это многомерное пространство, покрывающее широкий спектр образовательных потребностей личности на протяжении всей жизни. Её структуру составляют следующие сферы: глобальные образовательные платформы, сообщества практики, а также городские образовательные форматы.

Цифровизация образовательного процесса, реализуемого в современном вузе, представляет собой актуальную и перспективную область дальнейшего развития современного человеческого общества. Её реализации во многом способствуют данные в тексте статьи сущностная и структурная характеристики цифровой образовательной экосистемы. Благодаря им такая система имеет ряд преимуществ в смысле дальнейшей реализации соответствующей тенденции, а значит, оптимизации хода и результатов педагогического процесса. К преимуществам этим относятся более широкое применение индивидуализированных образовательных программ, минимизация географических и социальных ограничений, возможность для непрерывной реализации педагогического процесса в удалённом формате, интенсификация обмена знаниями и опытом, адаптация формируемых компетенций к современным условиям.

Результаты описанного выше эксперимента подтверждают возможность использования выявленных преимуществ с целью развития у студентов цифровых компетенций на занятиях по физической культуре.

Библиографический список

1. Шутова Т.Н., Пихаев Р.Р., Бодров И.М., Унгер Д.П. Онлайн-курсы в повышении квалификации специалистов по физической культуре и спорту. *Инновации в спортивной науке: опыт поколений и новые технологии:* материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2024: 300–306.
2. Гайсанов М.Б., Узденова Б.Ф., Миназова З.М. Возможности цифровой образовательной экосистемы в процессе повышения эффективности образовательного процесса в современных вузах. *Проблемы современного педагогического образования*. 2025; № 87-4: 70–74.
3. Унгер Д.П., Каленов О.Е. Отечественный и зарубежный опыт внедрения цифровых технологий в бизнес-организациях. *Актуальные вопросы экономики промышленности: поиск и выбор решений:* материалы III Национальной научно-практической конференции. Москва: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2024: 290–296.
4. Иванушкина Н.В. Формирование цифровой компетентности студентов вуза как фактор их профессионально-личностного развития. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 81-2: 273–276.
5. Толдиев М.Б., Узденова А.А., Унгер Д.П. Применение цифровых технологий в формировании культуры здорового образа жизни у студентов. *Проблемы современного педагогического образования.* 2025; № 87-4: 357–361.
6. Шутова Т.Н., Немцева Е.В. Цифровая образовательная экосистема по физической культуре и спорту в вузе. *Культура физическая и здоровье*. 2022; № 1: 52–56.

References

1. Shutova T.N., Pihaev R.R., Bodrov I.M., Unger D.P. Onlajn-kursy v povyshenii kvalifikacii specialistov po fizicheskoj kul'ture i sportu. *Innovacii v sportivnoj nauke: opyt pokolenij i novye tehnologii:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva: R`EU im. G.V. Plehanova, 2024: 300-306.
2. Gajsanov M.B., Uzdenova B.F., Minazova Z.M. Vozmozhnosti cifrovoj obrazovatel'noj `ekosistemy v processe povysheniya `effektivnosti obrazovatel'nogo processa v sovremennyh vuzah. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2025; № 87-4: 70-74.
3. Unger D.P., Kalenov O.E. Otechestvennyj i zarubezhnyj opyt vnedreniya cifrovyh tehnologij v biznes-organizaciyah. *Aktual'nye voprosy `ekonomiki promyshlennosti: poisk i vybor reshenij:* materialy III Nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: R`EU im. G.V. Plehanova, 2024: 290-296.
4. Ivanushkina N.V. Formirovanie cifrovoj kompetentnosti studentov vuza kak faktor ih professional'no-lichnostnogo razvitiya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 81-2: 273-276.
5. Toldiev M.B., Uzdenova A.A., Unger D.P. Primenenie cifrovyh tehnologij v formirovanii kul'tury zdorovogo obraza zhizni u studentov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2025; № 87-4: 357-361.
6. Shutova T.N., Nemceva E.V. Cifrovaya obrazovatel'naya `ekosistema po fizicheskoj kul'ture i sportu v vuze. *Kul'tura fizicheskaya i zdorov'e.* 2022; № 1: 52-56.

Статья поступила в редакцию 18.11.25

УДК 373.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-337-341

Kulikovskaya I.E., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Preschool Education, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: iekulikovskaya@sfedu.ru*

Vaskina E.A.*, senior teacher, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: kaverova@sfedu.ru*

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PARTNERSHIP BETWEEN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AND THE FAMILY IN DEVELOPING CHILDREN'S VALUE-BASED ATTITUDE TOWARDS THEIR SMALL HOMELAND. Modern educational challenges highlight the problem of forming children's value-based attitude towards their small homeland as a foundation for civic identity. Despite the recognition of the family as a key agent in this process, in practice, the interaction between preschool educational organizations (PEOs) and families is often formal, necessitating a scientific search for effective organizational and pedagogical conditions for their partnership. The study employs a set of methods: theoretical analysis of scientific literature, pedagogical modeling, synthesis, and experimental work involving teachers, parents and children. The article presents a structural-functional model of partnership, comprising methodological, value-target, subject-role, content-technological, and diagnostic-criteria components. A complex of organizational and pedagogical conditions ensuring the model's effectiveness has been identified and scientifically substantiated. Organizational conditions include regulatory, legal, and managerial support, alongside the creation of a resource base. Pedagogical conditions encompass content-related and activity-based aspects (local history projects, quests, creative workshops) and psychological-pedagogical aspects (dialogue, trust, the facilitative position of the teacher) of interaction. It has been experimentally confirmed that the implementation of the model contributes to a significant increase in the level of partnership and the development of preschoolers' value orientations connected to their native region. The partnership between the PEO and the family in developing children's value-based attitude towards their small homeland is an integral, systemic process, whose effectiveness is ensured by the integration of organizational and pedagogical conditions. The proposed model serves as both a theoretical construct and a practical tool for practicing teachers, PEO leaders, and institutions of additional professional education.

Key words: **value-based attitude, small homeland, partnership with family, organizational and pedagogical conditions, preschool education, preschool children**

И.Э. Куликовская*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. дошкольного образования, ФГАОУ «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: iekulikovskaya@sfedu.ru*

Э.А. Васькина*, преп., ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: kaverova@sfedu.ru*

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПАРТНЕРСТВА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ К МАЛОЙ РОДИНЕ

Современные вызовы образования актуализируют проблему формирования у детей ценностного отношения к малой родине как основы гражданской идентичности. Несмотря на признание семьи ключевым субъектом этого процесса, на практике взаимодействие между дошкольными образовательными организациями (ДОО) и семьями часто носит формальный характер, что обусловливает необходимость научного поиска эффективных организационно-педагогических условий их партнёрства. В исследовании применялся комплекс методов: теоретический анализ научной литературы, педагогическое моделирование, обобщение, а также опытно-экспериментальная работа с участием педагогов, родителей и детей. В статье представлена структурно-функциональная модель партнёрства, включающая методологический, ценностно-целевой, субъектно-ролевой, содержательно-технологический и диагностико-критериальный компоненты. Выявлен и научно обоснован комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность модели. К организационным условиям отнесены нормативно-правовое и управленческое обеспечение, создание ресурсной базы. Педагогические условия включают содержательно-деятельностные (краеведческие проекты, квесты, творческие мастерские) и психолого-педагогические (диалог, доверие, фасилитирующая позиция педагога) аспекты взаимодействия. Экспериментально подтверждено, что реализация модели способствует значительному росту уровня партнёрства и сформированности у дошкольников ценностных ориентаций, связывающих их с родным краем. Партнёрство ДОО и семьи в развитии ценностного отношения детей к малой родине является целостным, системным процессом, эффективность которого обеспечивается интеграцией организационных и педагогических условий. Предложенная модель представляет собой теоретический конструкт и практический инструмент для педагогов-практиков, руководителей ДОО и учреждений дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: **ценностное отношение, малая родина, партнерство с семьей, организационно-педагогические условия, дошкольное образование, дети дошкольного возраста**

Современные ориентиры дошкольного образования направлены на формирование у ребенка первичных ценностных представлений о мире, обществе, родном крае. В этом контексте система дошкольного образования выполняет ключевую миссию: заложить основы личностной культуры ребёнка, сформировать у него чувство принадлежности к своему народу и стране. Осознанное отношение к малой родине является фундаментом для становления зрелого гражданского самосознания [1]. Именно поэтому федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования особое внимание уделяет единству образовательных усилий семьи и дошкольной организации, подчёркивая, что родители являются не только заказчиками, но и полноправными участниками образовательного процесса [2]. Однако на практике, несмотря на декларируемые приоритеты, наблюдается ряд системных противоречий между:

– объективной потребностью общества в воспитании гражданина, укоренённого в культурных традициях малой родины, и недостаточной разработанностью теоретических оснований партнёрства дошкольной образовательной организации и семьи, обеспечивающего развитие ценностного отношения детей к малой родине в условиях современных вызовов;

– признанием семьи как основного субъекта формирования ценностных ориентаций ребёнка и преобладанием формальных, эпизодических форм взаимодействия с ней со стороны дошкольных образовательных организаций, что не позволяет реализовать потенциал партнёрства в полной мере;

– значительными возможностями инновационных образовательных партнерских проектов в развитии ценностного отношения детей к малой родине и отсутствием научно обоснованной модели партнерства дошкольной образовательной организации и семьи в развитии ценностного отношения детей к малой родине.

Сложившаяся ситуация обусловливает актуальность нашего исследования, направленного на поиск и обоснование эффективных путей организации партнёрства дошкольной образовательной организации и семьи. Анализ существующих исследований [3; 4] показывает, что вопросы патриотического и краеведческого воспитания достаточно широко освещены в научной литературе, однако проблема конкретных организационно-педагогических условий, при которых это партнёрство становится действенным механизмом развития ценностного отношения детей к малой родине, изучена недостаточно. Чаще исследуются либо содержание краеведческой работы, либо общие форматы работы с родителями, без их интеграции в целостную систему, нацеленную на результат личностного развития детей.

Актуальность исследуемой проблемы позволяет сформулировать понятийный аппарат. Объектом нашего исследования выступает партнерство дошкольной образовательной организации и семьи. Предмет исследования – процесс партнерства дошкольной образовательной организации и семьи в развитии ценностного отношения детей к малой родине.

Цель исследования*:* научное обоснование партнерства дошкольной образовательной организации и семьи в развитии ценностного отношения детей к малой родине и экспериментальная проверка эффективности данного процесса. Задачи исследования:

1. Выявить сущностные характеристики феномена партнерства дошкольной образовательной организации и семьи в развитии ценностного отношения детей к малой родине.

2. Определить специфику организации партнерства дошкольной образовательной организации и семьи в развитии ценностного отношения детей к малой родине.

3. Научно обосновать модель партнерства дошкольной образовательной организации и семьи в развитии ценностного отношения детей к малой родине.

4. Разработать и апробировать систему организационно-педагогических условий партнёрства дошкольной образовательной организации и семьи в развитии ценностного отношения детей к малой Родине, экспериментально проверить их эффективность.

Научная новизна: выявлен и теоретически обоснован комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность реализации модели, где ключевыми являются ценностного единства в отношении к малой родине стейкхолдеров образовательного процесса; конкретизации целей; событийности; управляемости процесса; комплексной и критериальной оценки.

Теоретическая значимость состоит в её вкладе в развитии теории дошкольного образования и семейного воспитания: определении теоретических основ педагогического партнёрства путём системной интеграции аксиологического, субъектного и деятельностного подходов применительно к решению задачи развития ценностного отношения детей к малой родине; обогащении категориального аппарата науки за счёт уточнения понятия «партнерство дошкольной образовательной организации и семьи в развитии ценностного отношения детей к малой родине»; расширены научные представления о потенциале семьи как носителе уникального эмоционально-ценностного опыта связи с малой родиной, и определены механизмы его актуализации в едином образовательном пространстве с дошкольной организацией.

Практическая значимость: разработанная модель партнерства дошкольной образовательной организации и семьи в развитии ценностного отношения детей к малой родине представляет собой теоретический конструкт, который может выступить основой организации партнёрства дошкольных образовательных организаций и семей. Материалы исследования могут быть внедрены в работу педагогов-практиков для повышения эффективности партнёрства с родителями. Основные положения и выводы могут выступить содержательной основой для учебных курсов, семинаров-практикумов и мастер-классов для руководителей и педагогов в системе подготовки педагогических кадров и повышения квалификации.

Методами исследования выступили следующие: анализ научной литературы (философской, педагогической, психологической, методической) по проблемам партнерства дошкольной образовательной организации и семьи, формированию ценностного отношения к малой родине у детей старшего дошкольного возраста; синтез и обобщение полученных данных, позволяющих выявить основные тенденции, противоречие и перспективы развития исследуемой проблемы; педагогическое моделирование, используемое для разработки модели партнерства ДОО и семьи в развитии ценностного отношения детей к малой родине.

Теоретические основания организации партнёрства дошкольной образовательной организации и семьи

Аксиологический, субъектный и деятельностные подходы образуют методологическую основу исследования, определяя стратегию и содержание партнерства дошкольной образовательной организации и семьи в развитии ценностного отношения детей к малой родине.

Аксиологический подход рассматривает ценности как фундаментальные структуры культурного и духовного опыта человека, задающие смысловую направленность его развития и поведения (И.Э. Куликовская [1], Р.М. Чумичева [5] и др.). Он позволил определить идеологические и культурные основания партнерства между дошкольной организацией и семьей, выявить приоритетные ценности, отражающие специфику малой родины – любовь к родному краю, уважение к культурным традициям и природному наследию.

Субъектный подход акцентирует внимание на ребенке, родителях и педагогах как активных участниках образовательного процесса, обладающих собственным жизненным опытом, мотивами и внутренними ресурсами развития (Е.В. Бондаревская [6], И.С. Якиманская [7] и др.). Данный подход позволил выявить сущностные характеристики в субъектах партнерства и определить механизмы их взаимодействия на принципах доверия, диалога и сотворчества. В основе – идея признания уникальности каждой личности и ее способности к самостоятельному смыслообразованию в совместной деятельности, что является ключевым условием развития субъектной позиции ребенка и родителей.

Деятельностный подход трактует деятельность как ведущий способ познания и преобразования действительности (А.Г. Асмолов [8], А.Н. Леонтьев [9] и др.). Он обеспечил организацию социально значимой совместной работы педагогов, родителей и детей, направленной на развитие у дошкольников активных ценностных установок. Через включение участников в проектно-творческую деятельность (изучение истории и культуры г. Ростова-на-Дону, участие в экологических акциях, семейных исследовательских мини-проектах) реализуется практическое освоение ценностей малой родины, соединяющее когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный аспекты воспитания.

Теория партнерства в образовании (С.С. Прищепа, Т.С. Шатварян [10]) раскрывает партнерство как систему равноправных и добровольных отношений между субъектами образовательного процесса, основанных на взаимном доверии, ответственности и согласии целей воспитания. Партнерство между педагогами и родителями представляет собой особый тип взаимодействия, в котором достигается согласованность личностных и профессиональных позиций, а совместная деятельность становится условием формирования единого образовательного пространства. В контексте настоящего исследования данная теория позволила рассматривать взаимодействие детского сада и семьи не только как педагогическую задачу, но и как культурно-гуманистическую ценность, способствующую духовному развитию ребенка.

Концепция патриотического воспитания детей дошкольного возраста (А.П. Рыбакова [3]) акцентирует внимание на развитие эмоционально-нравственного отношения к Родине как важнейшее направление дошкольного образования. Согласно этой концепции, формирование патриотических чувств осуществляется через включение ребенка в ценностно окрашенную практическую деятельность – игру, творчество, общение, отражающие опыт принадлежности к родному дому, семье, городу, стране. Для данного исследования концепция послужила методологическим основанием для проектирования системы мероприятий, направленных на воспитание любви к малой родине через партнерство педагогов и родителей.

Теория краеведческого воспитания (Самохин Ю.С. [4]) ориентирует образовательный процесс на приобщение ребенка к истории, культуре и природе своего региона. Краеведение выступает интегральным средством воспитания гражданственности, патриотизма и бережного отношения к окружающему миру, объединяющим знания о малой родине. Научная значимость краеведческого подхода заключается в том, что он соединяет когнитивный и эмоционально-ценностный аспекты освоения мира, формируя у ребенка чувство сопричастности к родному краю как части национальной культуры. В исследовании краеведческая направ-

ленность стала ядром проектной деятельности, объединяющей педагогов, родители и детей г. Ростова-на-Дону.

Совокупное применение указанных подходов и концепций позволило определить *понятие «партнерство дошкольной образовательной организации и семьи в развитии ценностного отношения детей к малой родине»* как целенаправленный, системный процесс субъектного взаимодействия педагогов и родителей, основанный на единстве ценностных ориентиров, совместной деятельности и взаимодополняющих ролях, направленный на развитие у детей устойчивой системы ценностных ориентаций, чувства принадлежности, гордости и ответственности за свой родной край.

Модель партнерства дошкольной образовательной организации и семьи в развитии ценностного отношения детей к малой родине

Разработанная в исследовании модель представляет собой целостную, системную структуру, состоящую из взаимосвязанных компонентов.

Методологический компонент представлен следующими подходами: аксиологический (основной ориентир – формирование ценностного отношения к малой родине); субъектный (ребенок, семья и педагоги рассматриваются как активные, самостоятельные субъекты образовательного процесса, создаются условия для проявления инициативы, самостоятельного выбора, субъект-субъектного взаимодействия, развития самостоятельности, ответственности и творческой инициативы ребенка и семьи в освоении краеведческого материала); деятельностный (совместные события семьи и ДОО, построение общих образовательных и творческих маршрутов, коллективные проекты).

Ценностно-целевой компонент включает единую систему ценностей (малая родина, семья, культура) и целей (развитие эмоционально-ценностного, познавательного и деятельностного отношения). Данный компонент задает аксиологическую основу и стратегический вектор для всей системы партнёрства, объединяя усилия ДОО и семьи.

Субъектно-ролевой компонент представлен стейкхолдерами (педагоги, родители / законные представители и дети как равноправные, активные субъекты партнёрства с определенными функциями и ролью в совместной деятельности). Определяет участников, их права, ответственность и характер взаимодействия в процессе развития ценностного отношения к малой родине.

Содержательно-технологический компонент включает в себя комплекс знаний, культурных образцов, традиций о малой родине, а также методов, форм и технологий их совместного освоения (проекты, квесты, творческие мастерские). Обеспечивает модель содержательным наполнением и конкретным инструментарием для практической реализации партнёрской деятельности.

Диагностико-критериальный компонент содержит систему критериев, показателей (аксиологический: проявление ценностного отношения к родной местности; субъектный: рост инициативности, ответственности, способность делать выбор, анализировать и рефлексировать свои действия; субъектная позиция в различных видах деятельности и при взаимодействии с взрослыми; деятельностный: эффективность и включенность семьи в совместную деятельность с ДОО) и методов (анкетирование, наблюдение, мониторинг семейных проектов, анализ портфолио, самооценка) для оценки уровня развития ценностного отношения детей к малой родине и эффективности партнёрства. Осуществляет мониторинг, обратную связь и оценку результативности модели, обеспечивая возможность её коррекции и развития.

Организационные условия эффективного партнерства ДОО и семьи в развитии ценностного отношения детей к малой родине

В нашем исследовании организационные условия понимаются как совокупность мер, обеспечивающих нормативную, управленческую и ресурсную основу для построения партнерства. Они создают каркас, внутри которого разворачивается партнёрство дошкольной образовательной организации и семьи.

Нормативно-правовое обеспечение: разработка и утверждение локальных актов ДОО, регламентирующих партнерство с семьей: «Положение о родительском клубе», «Положение о совместном проекте ДОО и семьи»; включение в Основную образовательную программу ДОО и в часть, формируемую участниками отношений, конкретного раздела, детально описывающего цели, задачи, принципы, планируемые результаты и систему оценки эффективности партнерства в развитии ценностного отношения детей к малой родине; создание и реализация совместного с родителями (законными представителями) Годового плана / Программы партнерства, где прописаны этапы, ответственные, формы работы и ожидаемые продукты деятельности (например, создание альбома, проведение фестиваля).

Управленческое обеспечение: создание гибкой структуры управления процессом: формирование Временных творческих групп (ВТГ) для реализации конкретных проектов, что позволяет оперативно решать задачи и привлекать родителей без их постоянной высокой загрузки; назначение ответственного координатора от ДОО (старший воспитатель, педагог-организатор) за реализацию всего направления партнерства.

Информационно-аналитическое и материально-техническое обеспечение: создание и ведение «Банка семейных ресурсов» (ресурсной карты сообщества): базы данных, где фиксируются профессиональные и личностные компетенции, увлечения и возможности семей (например, «родитель-историк», «семья – владельцы коллекции старинных фотографий», «родитель-эколог, может провести экскурсию в парк»); организация предметно-пространственной среды: создание в группах и холлах ДОО тематических «Центров малой родины», которые наполняются совместными усилиями (семейные фотоальбомы «Наш выходной», детские рисунки «Мой любимый детский сад», коллекции гербариев местных растений, макеты достопримечательностей, сделанные семьями); организация мини-музея («Семейные реликвии»), где экспонаты предоставляются и сопровождаются рассказами семей.

Педагогические условия эффективного партнерства ДОО и семьи в развитии ценностного отношения детей к малой родине

Педагогические условия рассматриваются нами как содержательные аспекты взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации и родителей, а также технологии, методы и психологическая атмосфера, которые непосредственно влияют на развитие ценностной сферы ребенка и характер отношений между участниками процесса.

Концептуальное условие: программа «Ценности малой родины» представляет собой содержательное ядро партнёрского взаимодействия ДОО и семьи, направленного на формирование у детей старшего дошкольного возраста целостного, эмоционально-окрашенного и деятельностного отношения к родному краю.

Цель программы: сформировать у дошкольников систему ценностных ориентаций, связанных с малой родиной, через объединение педагогических усилий детского сада и семьи в едином образовательном пространстве.

Задачи программы структурированы в соответствии с субъектами образовательного процесса.

Для детей: сформировать представления об уникальности родного города/края, его истории, культуре, природе и знаменитых людях; воспитывать чувство эмоциональной привязанности, гордости и ответственности за свою малую родину; развивать умение отражать свои впечатления в различных видах деятельности (речь, рисование, конструирование, игра).

Для педагогов: создать условия для включения семьи в краеведческую работу; обеспечить методическое и организационное сопровождение совместной деятельности детей и родителей.

Для родителей: активизировать и обогатить воспитательный потенциал семьи в вопросах патриотического воспитания; сформировать устойчивую мотивацию к совместной с ребенком познавательной и творческой деятельности краеведческой направленности.

Содержательная структура программы. Программа строится по тематико-модульному принципу, где каждый модуль посвящен ключевой ценности малой родины и реализуется через систему совместных событий.

Модуль 1: «Географический образ малой родины». Ценность: Уникальность и красота родного края.

Когнитивный компонент: название своего города, узнаваемые природные и архитектурные объекты (река Дон, главная площадь, парк, вокзал), свой домашний адрес; основные символы города (герб); различные функции городских объектов (где покупают еду, где лечатся, где гуляют).

Деятельностный компонент: уметь показать на карте свой дом, детский сад, основные достопримечательности; составлять простой рассказ о своём дворе, улице, любимом месте для прогулок с опорой на фотографии или рисунки; участвовать в создании коллективного макета (улицы, района); ориентироваться в ближайшем к дому и детскому саду пространстве.

Эмоционально-ценностный компонент: проявление эмоциональной отзывчивости при виде знакомых и красивых мест города; появление чувства радости и гордости от узнавания символов и достопримечательностей своей малой родины; осознание уникальности и ценности своего родного края.

Модуль 2: «Историческая память малой родины». Ценность: Связь поколений, уважение к прошлому.

Когнитивный компонент: представление о том, что у города и семьи есть история; знание о том, что город со временем меняется (появляются новые дома, парки); знание нескольких фактов из прошлого города (например, как он возник, старинные названия улиц); понимание, что такое семейная реликвия (старая фотография, письмо, предмет).

Деятельностный компонент: уметь бережно рассматривать старые фотографии, задавать вопросы о прошлом; составлять рассказ вместе с родителями о семейной реликвии или истории из семейного архива; участвовать в создании экспозиции мини-музея (принести предмет, помочь его разместить); сравнивать старые и новые фотографии одного и того же места.

Эмоционально-ценностный компонент: формирование чувства уважения к прошлому, к старшему поколению; понимание ценности семейной памяти и традиций; появление чувства сопричастности к истории своего города и семьи.

Модуль 3: «Культурное наследие малой родины». Ценность: Традиции, искусство, народное творчество.

Когнитивный компонент: знание основных народных праздников и традиций своего края; узнавание элементов народного костюма (например, донских казаков); знание знаменитых людей, прославивших край (писатели, художники); знание одного-двух произведений местного фольклора (сказка, потешка, песня).

Деятельностный компонент: уметь воспроизводить элементы народных игр, хороводов; участвовать в создании народной игрушки или простого сувенира в технике народного промысла; эмоционально рассказывать стихотворение местного поэта или исполнять фрагмент песни; узнавать и называть произведения местных мастеров на выставках.

Эмоционально-ценностный компонент: проявление интереса и положительных эмоций к народной музыке, танцам, сказкам; появление чувства гордости за культурное богатство своего края; уважительное отношение к произведениям искусства и народного творчества; готовность участвовать в совместных праздниках и традициях.

Модуль 4: «Природное богатство малой родины». Ценность: Бережное отношение к природе, экологическая ответственность.

Когнитивный компонент: знание основных представителей флоры и фауны родного края (деревья, птицы, животные); представление о том, что природа нуждается в защите и бережном отношении; знание правил поведения в природе (не мусорить, не ломать ветки, не пугать птиц); понимание простейших экологических связей (птицы поедают насекомых, деревья дают кислород).

Деятельностный компонент: уметь ухаживать за растениями на участке детского сада (поливать, не рвать); участвовать в посильных природоохранных акциях (собрать мусор, покормить птиц зимой); изготавливать поделки из природного материала; узнавать и называть 4–5 распространенных растений и животных своего края.

Эмоционально-ценностный компонент: проявление эмоциональной отзывчивости к красоте родной природы (восхищение закатом, цветущим лугом); формирование бережного и заботливого отношения к растениям и животным; осознание личной ответственности за чистоту и сохранность природы своего двора, парка, города; переживание чувства радости от совместной трудовой деятельности на благо природы.

Программа «Ценности малой родины» как содержательное условие партнёрства переводит взаимодействие ДОО и семьи из формально-организационного в содержательно-деятельностный план. Она предоставляет конкретный, эмоционально насыщенный и личностно значимый для всех участников материал для совместного освоения, превращая абстрактную ценность «малая родина» в реальный, прожитый опыт ребенка, обогащенный любовью и знаниями его семьи.

Технологические условия: реализация технологии социокультурного проектирования. Проекты носят практико-ориентированный, исследовательский и творческий характер, вовлекая детей и родителей в совместное «проживание» темы. Например, долгосрочный проект «Карта местных чудес» (семьи фотографируют и описывают значимые для них места), исследовательский проект «Почему наша улица так называется?», трудовой проект «Скворечник для парка», творческий проект «Легенды и сказки нашего края» (создание собственной книги). Совместные экскурсии-квесты по разработанным семьям маршрутам с выполнением заданий («Найди архитектурную деталь», «Зарисуй самый старый дом»). Творческие мастерские и гостиные: совместное изготовление поделок из природных материалов, народных игрушек; встречи за круглым столом с просмотром и обсуждением семейных архивов. Праздники и акции, основанные на местных традициях и проблематике: «Праздник первого снегохода» (для северных регионов), акция «Посади дерево для своего двора», экологическая акция «Чистый родник». Мастер-классы от родителей по народным ремеслам, кулинарным традициям региона. Семейные презентации «Наша семейная реликвия». Создание общими усилиями видеодневника проекта, монтаж короткометражных фильмов «Один день в моем городе». Посредством декодирования и интерпретации символики городской геральдики реализована технология «Пазл РнД», структурной основой которой выступают элементы герба г. Ростова-на-дону: «Башня», «Щит», «Корона» и другие.

Психолого-педагогические условия: установление отношений доверия, диалога и взаимного уважения. Педагог занимает не менторскую, а фасилитирующую позицию: он организатор, модератор, помощник, который создает ситуацию успеха для каждой семьи. Опора на личный опыт и субъектность семьи. Признание за каждой семьей права на свою трактовку понятия «малая родина» (для кого-то это двор, для кого-то – дача, для кого-то – деревня бабушки). Задания формулируются как приглашение к взаимодействию («Расскажите, что для вас...», «Покажите, где вы любите...»). Обеспечение положительной обратной связи и публичное признание вклада каждой семьи. Вклад семьи оценивается не масштабом, а искренностью и личной значимостью. Используются формы поощрения: благодарности в стиле «Семья-первооткрыватель», «Хранитель традиций», размещение лучших семейных работ (историй, фото) на «Доске почета» или на сайте ДОО.

Научно-методологические основания интеграции организационных и педагогических условий партнерства

Эффективность реализации модели партнерства дошкольной образовательной организации и семьи в развитии ценностного отношения детей к малой родине обеспечивается целостным комплексом организационно-педагогических условий. Теоретический анализ позволил выявить методологические основания для интеграции организационных и педагогических условий в единую систему.

Аксиологический подход (М.С. Каган [12]) определил ценностное единство как системообразующий фактор партнерства. Организационные условия, в части разработка и принятие «Кодекса партнерства», создают институциональную основу для формирования общих ценностных ориентаций. Педагогические условия, такие как организация совместных событий «проживающего» характера (экскурсий-квестов, творческих гостиных), обеспечивают личностно-смысловое принятие ценностей малой родины через эмоциональное вовлечение и совместную деятельность, переводя социальные ценности в личностные.

Субъектный подход (К.А. Абульханова-Славская [13], В.И. Слободчиков [14]) обусловил необходимость создания условий для проявления активной позиции всех участников образовательных отношений. Организационные условия, такие как разработка «Положения о родительском клубе» и реализация совместного планирования, закрепляют правовое и структурное равноправие семьи и педагогического коллектива как субъектов партнерства. Педагогические условия, в свою очередь, создают пространство для реализации субъектной позиции через технологии сотворчества, диалога и совместной проектной деятельности, обеспечивая переход от формального участия к подлинной субъектности.

Деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н.Леонтьев [15]) выступил ключевым основанием для проектирования взаимосвязей между компонентами модели. Согласно этому подходу, организационные условия формируют структурный каркас партнерства (нормативное обеспечение, управленческие механизмы, ресурсную базу), в то время как педагогические условия наполняют этот каркас содержательно-деятельностным компонентом. Так, создание «Банка семейных ресурсов» как организационное условие непосредственно определяет содержание совместных проектов – педагогического условия, обеспечивая тем самым единство формы и содержания взаимодействия.

Комплексный критерий эффективности выступил практическим основанием для интеграции условий. Организационные условия задают параметры оценивания эффективности **партнёрства** (регулярность, массовость, нормативная обеспеченность), в то время как педагогические условия определяют критерии **достижений ребенка** (эмоциональная отзывчивость, познавательная активность, практические действия). Их интеграция позволяет осуществлять многоуровневую оценку эффективности партнерства, учитывающую как процессуальные, так и результативные аспекты.

Нами сделан вывод о том, что интеграция организационных и педагогических условий основана на понимании партнерства как целостного феномена, где управленческие механизмы и содержательно-деятельностные компоненты взаимно детерминированы и направлены на достижение единой цели – развитие ценностного отношения ребенка к малой родине через систему равноправного субъект-субъектного взаимодействия в едином образовательном пространстве.

Обсуждение результатов опытно-экспериментальной работы

Представленные нами организационно-педагогические условия были реализованы в рамках опытно-экспериментальной работы с участием 26 педагогов, 490 родителей и 250 детей. Анализ показал значимый рост уровня партнерства и сформированности ценностных ориентаций дошкольников.

Организация партнерского взаимодействия между дошкольной образовательной организацией и семьей в рамках развития ценностного отношения детей к малой родине рассматривалась как целенаправленный педагогический процесс, реализуемый в три взаимосвязанных этапа: ценностно-диагностический, краеведческо-деятельностный и рефлексивно-оценочный.

Каждый этап обеспечивался комплексом организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность развития ценностного отношения детей к малой родине.

1. Ценностно-диагностический этап: выявление предпосылок партнерства

Первоначальное направление работы включало изучение исходного уровня сформированности ценностного отношения дошкольников к малой родине и степени участия родителей в образовательном процессе. В рамках диагностики использовались:

– анкетирование родителей по вопросам их понимания ценности семьи и малой родины;

– наблюдение за поведением детей в ходе тематических бесед и игр;

– анализ педагогических условий, существовавших в дошкольной организации.

В результате выявлены противоречия между стремлением педагогов активизировать воспитательный потенциал семьи и недостаточной включенности родителей в процесс воспитания. Это послужило основанием для проектирования программы взаимодействия: «Моя малая родина – часть моей семьи».

Ключевое педагогическое условие данного этапа – создание атмосферы открытого общения между педагогами и родителями, основанной на доверии, сотрудничестве и готовности к совместному решению воспитательных задач.

2. Краеведческо-деятельностный этап: проектирование и реализация модели партнерства

На этом этапе формировались формы и механизмы сотрудничества, обеспечивающие деятельность на участие всех субъектов образовательного процесса.

Основные педагогические условия:

1. Интеграция педагогического и семейного воспитания. Для этого использовалась модель совместного проектирования событий воспитательной направленности: тематические недели, выставки, семейные мастерские («Семейные маршруты по родному городу» и др.).

2. Активизация родительского участия. В ДОО были созданы клубные объединения родителей «Моя семья и мой город», где обсуждались педагогические идеи, проводились круглые столы.

3. Формирование эмоционально насыщенной среды. Педагоги организовывали события, наполнявшие реальное пространство ДОО краеведческим содержанием: мини-музеи, фотогалерея «Наш Ростов», экскурсии по памятным местам.

4. Развитие профессиональной компетентности педагогов. Внедрена система методической поддержки, включающая анализ успешных педагогических кейсов, взаимное посещение занятий и педагогические мастер-классы.

5. Постоянная обратная связь между партнерами. Родители активно участвовали в оценке динамики развития ребенка, обсуждали промежуточные результаты, вносили предложения по содержанию воспитательных мероприятий.

3. Рефлексивно-оценочный этап: анализ и интерпретация результатов

На заключительном этапе исследование было направлено на измерение эффективности созданной системы партнерства. На данном этапе были организованы итоговые мероприятия («Фестиваль семейных открытий», «Круглый стол с чаепитием»).

Ключевое педагогическое условие данного этапа состояло в устойчивом включении родителей в рефлексивную оценку совместной деятельности и в обобщении педагогического опыта.

Проведённое исследование позволило достичь поставленной цели и решить комплекс научных задач, связанных с теоретическим обоснованием и экспериментальной проверкой модели партнёрства дошкольной образовательной организации и семьи, направленной на развитие ценностного отношения детей к малой родине. В ходе работы было установлено, что эффективное партнёрство в данном контексте представляет собой целенаправленный, системный процесс субъектного взаимодействия, основанный на единстве ценностных ориентиров, совместной деятельности и взаимодополняющих ролях педагогов и родителей. Разработанная структурно-функциональная модель, интегрирующая методологический, ценностно-целевой, субъектно-ролевой, содержательно-технологический и диагностико-критериальный компоненты, доказала свою состоятельность как в теоретическом, так и в практическом плане.

Ключевым фактором, обеспечивающим результативность данной модели, выступает интегративный комплекс организационно-педагогических условий. Организационные условия (нормативно-правовое и управленческое обеспечение, ресурсное сопровождение) формируют структурный каркас для партнёрства ДОО и семьи. Педагогические условия (содержательные, технологические и психолого-педагогические) наполняют этот каркас конкретным содержанием, практиками, методами и гуманистической атмосферой, непосредственно влияющими на ценностно-смысловую сферу ребёнка. Интеграция этих условий обеспечивает целостность и системность партнёрства.

Апробация модели в рамках опытно-экспериментальной работы, реализованной в процессе трёх взаимосвязанных этапов (ценностно-диагностический, краеведческо-деятельностный и рефлексивно-оценочный), подтвердила её высокую эффективность. Результаты исследования свидетельствуют о значительном росте уровня партнёрства ДОО и семей, а также о позитивной динамике в развитии у дошкольников ценностного отношения к малой родине. У детей не только формировали знания о родном крае, но и эмоциональную привязанность, готовность к практическим действиям на благо своей малой родины.

Таким образом, исследование вносит существенный вклад в теорию и практику дошкольного образования, предлагая научно обоснованную модель партнёрства дошкольной образовательной организации и семьи по развитию ценностного отношения детей к малой родине. Материалы и выводы могут быть использованы в практике дошкольных образовательных организаций, а также в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Перспективы дальнейших исследований видятся в адаптации предложенной модели к условиям различных регионов, а также в изучении её долгосрочного влияния на ценностное отношение личности к малой родине.

Данная статья предназначена для учёных, педагогов-практиков дошкольных образовательных организаций, преподавателей вузов.

Библиографический список

1. Куликовская И.Э., Васькина Э.А. Ценности культуры – детям дошкольного возраста: научный и нормативный контекст проблемы. *Мир университетской науки: культура, образование*. 2024; № 10: 22–28. DOI: 10.18522/2658-6983-2024-10-22-28
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования* (утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155). Москва: Минобрнауки России, 2013.
3. Рыбакова А.П. Нравственно-патриотическое воспитание детей в ДОУ. *Марийское краеведение: опыт и перспективы развития*. 2020; Т. 1, № 1: 206–207.
4. Самохин Ю.С. *Педагогика краеведения. Курс лекций*: учебное пособие для студентов педагогической направленности естественно-научных факультетов. Москва: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2014.
5. Чумичева Р.М. *Ребенок в мире культуры: ценности, содержание, технологии*: методическое пособие. Москва: Линка-Пресс, 2023.
6. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону: Булат, 2000.
7. Якиманская И.С. Концепция личностно ориентированного образования. *Ученые записки Петрозаводского государственного университета*. 2010; № 5 (110): 36–40.
8. Асмолов А.Г. Неодеятельностная парадигма в мышлении XXI века: деятельность как существование. *Мир психологии*. 2003; № 2 (34): 155–158.
9. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл, Академия, 2005.
10. Прищепа С.С., Шатверян Т.С. *Партнерство дошкольной организации и семьи*. Москва, 2017.
11. Григоренко Н.Ю. Положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского как базовые методологические аспекты диагностики коммуникативных возможностей детей раннего возраста. *Педагогическое образование в России*. 2021; № 2: 144–149. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_02_17
12. Тихомиров С.А. Феномен ценности в контексте отечественной философии культуры: опыт интерпретации аксиологической концепции М.С. Кагана. *Вопросы культурологии*. 2016; № 12.
13. Лодде О.А. Основные положения субъектно-деятельностного подхода в рамках исследования адаптивности личности. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2019; Т. 8, № 4А: 175–181. DOI: 10.34670/AR.2019.44.4.021
14. Войтенко Т.П. Принцип субъектного подхода в психологии и педагогике: проблема антропологического контекста. *Вестник ПТСТГУ*. Серия IV: Педагогика. Психология. 2017; Выпуск 44: 67–83.
15. Куликов Д.К., Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Ильенков Э.В. Определение деятельностной природы мышления. *Экономические и социально-гуманитарные исследования*. 2018; № 3 (19). DOI: 10.24151/2409-1073-2018-3-71-84

References

1. Kulikovskaya I.`E., Vas'kina `E.A. Cennosti kul'tury – detyam doshkol'nogo vozrasta: nauchnyj i normativnyj kontekst problemy. *Mir universitetskoj nauki: kul'tura, obrazovanie*. 2024; № 10: 22-28. DOI: 10.18522/2658-6983-2024-10-22-28
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya* (utv. prikazom Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013 № 1155). Moskva: Minobrnauki Rossii, 2013.
3. Rybakova A.P. Nravstvenno-patrioticheskoe vospitanie detej v DOU. *Marijskoe kraevedenie: opyt i perspektivy razvitiya*. 2020; T. 1, № 1: 206-207.
4. Samohin Yu.S. *Pedagogika kraevedeniya. Kurs lekcij*: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskoj napravlennosti estestvenno-nauchnyh fakul'tetov. Moskva: RIC MGGU im. M.A. Sholohova, 2014.
5. Chumicheva R.M. *Rebenok v mire kul'tury: cennosti, soderzhanie, tehnologii*: metodicheskoe posobie. Moskva: Linka-Press, 2023.
6. Bondarevskaya E.V. Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. Rostov-na-Donu: Bulat, 2000.
7. Yakimanskaya I.S. Koncepciya lichnostno orientirovannogo obrazovaniya. *Uchenye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 5 (110): 36-40.
8. Asmolov A.G. Neodeyatel'nostnaya paradigma v myshlenii XXI veka: deyatel'nost' kak suschestvovanie. *Mir psihologii*. 2003; № 2 (34): 155-158.
9. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Smysl, Akademiya, 2005.
10. Prischepa S.S., Shatveryan T.S. *Partnerstvo doshkol'noj organizacii i sem'i*. Moskva, 2017.
11. Grigorenko N.Yu. Polozheniya kul'turno-istoricheskoj teorii L.S. Vygotskogo kak bazovye metodologicheskie aspekty diagnostiki kommunikativnyh vozmozhnostej detej rannego vozrasta. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2021; № 2: 144-149. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_02_17
12. Tihomirov S.A. Fenomen cennosti v kontekste otechestvennoj filosofii kul'tury: opyt interpretacii aksiologicheskoj koncepcii M.S. Kagana. *Voprosy kul'turologii*. 2016; № 12.
13. Lodde O.A. Osnovnye polozheniya sub`ektno-deyatel'nostnogo podhoda v ramkah issledovaniya adaptivnosti lichnosti. *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya*. 2019; T. 8, № 4A: 175-181. DOI: 10.34670/AR.2019.44.4.021
14. Vojtenko T.P. Princip sub`ektnogo podhoda v psihologii i pedagogike: problema antropologicheskogo konteksta. *Vestnik PTSTGU*. Seriya IV: Pedagogika. Psihologiya. 2017; Vypusk 44: 67-83.
15. Kulikov D.K., Vygotskij L.S., Leont'ev A.N., Il'enkov `E.V. Opredelenie deyatel'nostnoj prirody myshleniya. *`Ekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovaniya*. 2018; № 3 (19). DOI: 10.24151/2409-1073-2018-3-71-84

Статья поступила в редакцию 25.11.25

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-342-345

Mallaev D.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Medical Sciences, Head of Department of Special and Clinical Psychology, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: vip.dgaf@mail.ru*
Magomedov G.A., *Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Anatomy, Physiology and Medicine, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: gamut.magomedov.66@mail.ru*
Dibirov M.I., *senior teacher, postgraduate, Department of Sports Games, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: magomeddibirov@mail.ru*

PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF THE IMPLEMENTATION OF PSYCHOTECHNICAL EXERCISES AND GAMES IN THE DEVELOPMENT OF THE MOTOR SPHERE OF SCHOOL-AGE CHILDREN. The article examines psychotechnical exercises and games in correctional work with blind children, and as a means of developing the motor sphere in cases of secondary mental impairment, through the interaction of pyramidal neurons in the motor cortex of the brain. At the modern defectological science and practice point of view new approaches to solving the motor insufficiency and giftedness problems in the correctional and developmental work with individuals with various psycho-physical developmental anomalies process are examined. The role of intact analyzers in partially compensating for lost or impaired functions in individuals with disabilities and the interaction of pyramidal neurons in the cerebral cortex for develop the motor sphere are presented. The authors conclude that it is necessary to review the stages of early differential diagnosis and the beginning of correctional work, including the interaction of parents, doctors, speech pathologists, special educators, and psychologists. The most effective approaches to solving the problems of motor activity in the correction system for visual and mental disorders, the motor sphere development when using exercises, games in the cerebral cortex pyramidal neurons interaction are also considered.

Key words: **psychomotor exercises and games, motor sphere, pyramidal neurons, cerebral cortex, individuals with atypical psychophysical development, intact, compromised, absent sensory analyzers**

Д.М. Маллаев*, д-р пед. наук, проф., член-корр. Российской академии образования, зав. каф. специальной и клинической психологии ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: vip.dgaf@mail.ru*
Г.А. Магомедов*, канд. биол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: gamut.magomedov.66@mail.ru*
М.И. Дибиров*, ст. преп., соискатель, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: magomeddibirov@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОТЕХНИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ И ИГР В РАЗВИТИИ МОТОРНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматриваются психотехнические упражнения и игры в коррекционной работе со слепыми детьми как средство развития двигательной сферы при вторичном нарушении психики в процессе взаимодействия пирамидальных нейронов в двигательной коре головного мозга. С точки зрения современных дефектологических науки и практики нами были рассмотрены новые подходы к решению проблем моторной недостаточности и одарённости в процессе коррекционно-развивающей работы с лицами, имеющими различные аномалии психофизического развития. Представлены роли сохранных анализаторов в частичном восполнении утраченных или нарушенных функций у лиц с ограниченными возможностями здоровья и взаимодействия пирамидальных нейронов в коре головного мозга в развитии моторной сферы. Делается вывод о том, что необходимо пересмотреть этапы ранней дифференцированной диагностики и начала коррекционной работы, а значит, и особенности раннего взаимодействия родителей, медиков, дефектологов, специальных педагогов, психологов. Также рассматриваются наиболее эффективные подходы к решению проблем двигательной активности в системе коррекции при нарушении зрения и психики, развитии двигательной (моторной) сферы при использовании упражнений, игр во взаимодействии пирамидальных нейронов коры головного мозга.

Ключевые слова: **психотехнические упражнения и игры, моторная и двигательная сфера, пирамидальные нейроны, кора головного мозга, лица с аномалиями психофизического развития, сохранные, нарушенные, утраченные анализаторы**

Текущая стадия существования человеческого общества известна как постиндустриальная. Вступление в неё означает определённые изменения в векторах дальнейшего развития большинства сфер деятельности. Действительно, на предыдущей, индустриальной, стадии, как это, собственно, и следует из её наименования, первостепенное значение имело совершенствование средств производства, приёмов и методов работы с ними. В этой связи изменились требования к современным специалистам. Соответственно, исследователи и практикующие педагоги, занимающиеся вопросами реализации образовательных программ всех уровней (Е.П. Меркушева [1], Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, Д.П. Гаджиева [2]), столкнулись с необходимостью их адаптации под требования новых отраслей. При этом специфика реализации занятыми в них специалистами профессиональных обязанностей делает возможным привлечение людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), что особенно остро ставит вопросы образовательной инклюзии.

В настоящий момент происходит совершенствование средств производства и удалённой коммуникации, в социуме меняется характер взаимодействия людей, в том числе с ОВЗ. Для людей с ОВЗ возможности профессиональной реализации проявляются в следующих аспектах:

Во-первых, созданные в последнее время средства лечения, реабилитации, обучения и воспитания, доступная среда позволяют им активнее участвовать в различных формах профессиональной, досуговой и иной социально значимой деятельности.

Во-вторых, совершенствование средств коммуникации расширяет возможности граждан с ОВЗ заявить о своих достижениях и проблемах, в том числе связанных с дальнейшим углублением интеграции в общественную жизнь.

Соответственно, представители современного поколения граждан России и других стран зачастую демонстрируют более высокий, чем предыдущие поколения, уровень готовности к содействию интеграции лиц с ОВЗ во все сферы деятельности.

Таким образом, в силу описанных выше объективных процессов, происходящих во всех сферах жизни современного общества, дефектологические наука и практика вступают в новый этап своего развития. Совершенствование инструментальной базы заставляет работающих в данной области педагогов интенсифицировать поиски подходов, приёмов и методов, адекватных современным требованиям, способствующих интеграции лиц с ОВЗ во все сферы деятельности.

На сегодняшний день сохраняет свою значимость учение Л.С. Выготского [3], согласно которому формирование двигательной (моторной) сферы аномальных детей всех категорий обеспечивает эффективность коррекционно-развивающей работы и в то же время служит основой для компенсаторной перестройки организма для детей с различными нозологиями. Об этом он говорил в лекции «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», которая была прочитана в 1933 году в ЛГПИ им А.И. Герцена и неоднократно переиздавалась в отечественных изданиях [3].

Как видим, в числе наиболее актуальных проблем современных педагогических науки и практики находятся исследования, связанные с корректным использованием психотехнических упражнений и игр для восстановления нарушенных моторных функций за счёт стимуляции их активности через когнитивные и адаптивные физические тренировки. При этом в последние десятилетия растущий потенциал науки и техники позволяют говорить о возможностях более глубокой интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в жизнь общества, а значит, и о необходимости интенсификации поисков путей решения соответствующих вопросов. Сказанным определяется актуальность представленного исследования.

Соответственно, цель нашей статьи – разработать педагогические основы для реализации психотехнических упражнений и игр по ходу развития моторной сферы учащихся школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в современных условиях.

Задачи, которые необходимо решить для достижения данной цели, формулируются следующим образом:

– рассмотреть феномен компенсаторного механизма моторной (двигательной) сферы и его роль в формировании учащегося как полноценной личности;

– выявить возможности моторного анализатора в процессе восполнения утраченных и нарушенных функций организма аномальных детей;

– привести результаты многолетних исследований, направленных на изучение существующих сегодня возможностей для реализации психотехнических упражнений и игр в развитии моторной сферы у школьников с ОВЗ.

Научная новизна работы состоит в том, что на её страницах приведены результаты многолетних педагогических исследований, направленных на изучение существующих сегодня возможностей для реализации психотехнических упражнений и игр в развитии моторной сферы у школьников с ОВЗ.

Её теоретическая значимость связана с рассмотрением сущности феномена компенсаторного механизма моторной (двигательной) сферы и его роли в формировании учащегося как полноценной личности.

Практическая же – с выявлением возможностей моторного анализатора в процессе восполнения утраченных и нарушенных функций организма аномальных детей.

Рассматривая соответствующие проблемы, авторы использовали общеизвестные теоретические методы: историко-философский анализ теоретической и практической дефектологии на основе исследований Л.С. Выготского и его учеников, изучение специальной педагогической и психологической литературы, системный анализ организации специального образования и 40-летний опыт научной и практической опыт работы со слепыми и слабовидящими детьми дошкольного, младшего и среднего школьного возраста.

Л.С. Выготский [3] среди ключевых вопросов дефектологии выделял проблему моторной недостаточности. Он убедительно доказал в своих трудах, что формирование двигательной (моторной) сферы детей обеспечивает эффективность коррекционно-развивающей работы и в то же время служит основой для компенсаторной перестройки организма для детей с различными нозологиями.

Проблема моторной недостаточности – прекрасный пример того единства в многообразии, которое наблюдается в развитии ребёнка с определёнными аномалиями.

Личность, считают исследователи (Е.П. Меркушева [1], Т.А. Власова [4], Л.И. Солнцева [5]), развивается как единое целое. Соответственно, она, как единое целое реагирует, на дефект, на создаваемое им нарушение равновесия и вырабатывает новую систему приспособления, новое равновесие вместо нарушенного. Но, считает М.И. Земцова [6], именно благодаря тому, что личность представляет собой единство и действует как единое целое, она в процессе развития выдвигает те или иные функции, многообразные и относительно независимые друг от друга.

Например, компенсаторный механизм моторной (двигательной) сферы создаёт условия для эффективной перестройки организма для восполнения утраченных или нарушенных функций у слепых и слабовидящих детей.

Компенсаторная перестройка происходит более эффективно в случае широкого использования особых педагогических форм, приёмов и умения пользоваться различными психологическими инструментами воздействия на ребёнка. К ним педагоги (Н.В. Цзен, Ю.В. Пахомов [7], Д.М. Маллаев [8; 9], Л.Б. Самбикин [10]) относят следующие:

– мнемотехника;

– психотехника;

– психотехнические упражнения и игры, в том числе подобные тем, которые были разработаны авторами данной статьи для развития двигательных компетенций у слепых и слабовидящих обучающихся.

Результаты проведённых исследований позволяют нам с определённой долей уверенности заявить следующее: в силу качественного своеобразия и взаимообусловленной с ним специфической структуры организма разных представителей различных нозологических групп процессы компенсации в каждом отдельном случае имеют свою специфику. Соответственно, необходимо выявить основные пути компенсации и суперкомпенсации в работе с детьми, характеризующимися нарушенным психофизическим развитием. Было, кроме того, установлено, что компенсация при развитии двигательных компетенций открывает в специальном обучении новые возможности для выявления и развития одарённости не только у лиц с ОВЗ, но и у их нормотипичных сверстников.

При этом во внимание нами принималась содержащаяся в статье Л.И. Солнцевой [5] идея немецкого психолога и философа Вильяма Штерна (1871–1938), которую обычно формулируют фразой «то, что меня не губит, делает меня сильнее». Соответствующая установка понималась нами в том смысле, что благодаря компенсации из слабости может возникнуть сила, из недостатков – развиться способности. Соответственно, процесс компенсации необходимо направлять на интеграцию всех сохранных анализаторов для восполнения утраченных и нарушенных функций организма аномальных детей.

Наши многолетние исследования показали, что одним из ведущих анализаторов, обеспечивающим компенсаторную перестройку и социализацию, является двигательный (моторный). Таким образом, необходимой представляется интенсификация развития двигательной активности в процессе коррекционно-развивающей работы. Особенно это актуально применительно к слепым и слабовидящим с ментальными нарушениями.

Методика развития тонких функций дифференцированного восприятия сохранными анализаторами была апробирована нами в ходе работы со слепыми детьми и подростками. При этом использовались элементы психотехники, психотехнические упражнения и игры для развития двигательной сферы слепых и слабовидящих старшего дошкольного и младшего школьного возраста, что послужило основой для развития двигательных компетенций в старшем возрасте.

Использование психотехники в коррекционной работе с обучающимися с утраченными или нарушенным зрительными функциями способствовало развитию ориентировки в пространстве, тонкой кинестетической дифференциации мышечных усилий и формированию координации для овладения сложными двигательными умениями и навыками. Это, в свою очередь, обеспечивало более успешную социализацию детей, их более уверенную интеграцию в игровую учебную деятельность. Как показали наши исследования, специфическим образом организованная моторная активность способствовала также более уверенному взаимодействию лиц с нарушенным или утраченным зрением со зрячими сверстниками, принятию социальных норм и поведения, духовно-нравственному и физическому развитию.

Исследования, проведённые учениками нашей научной школы с различными категориями лиц с ОВЗ, показали, что развитие и формирование двигательной сферы приводит к выработке двигательных компетенций, которые способствуют коррекции и эффективной компенсации других нарушений у детей с различными нозологиями. Поэтому одной из значимых основополагающих научных идей для современной дефектологии в контексте развития компенсирующего подхода у лиц с утраченными или нарушенными функциями при различных патологиях является моторная компенсация с использованием адекватных психотехнических средств.

Современная дефектология, таким образом, должна уделять внимание исследованиям двигательной (моторной) сферы как важному фактору компенсации и развитию двигательных компетенций в развитии особенного ребёнка с различной спецификой его психофизического развития.

Нас интересовала проблема развития двигательной (моторной) сферы, обозначенной в трудах Л.С. Выготского [3], её роли в развитии компенсации у аномальных детей. Проблема двигательной (моторной) недостаточности и её избыточность в некоторых случаях требует отдельного изучения дефектологической наукой. Целью такой деятельности должна стать формулировка принципов коррекционной направленности и компенсаторной перестройки и роли анализаторов в восполнении утраченных и нарушенных процессов, обеспечивающих их развитие. Например, освоение брайлевского шрифта без развития мелкой моторики для слепых или жестовой речи для глухих и слепоглухих детей невозможно в процессе обучения.

Фундаментальные положения о роли двигательной (моторной) сферы в коррекционной работе с аномальными детьми Л.С. Выготского [3] показали нам значимость системы для адаптивного физического воспитания, предусматривающей решение двигательных и оздоровительных, образовательных и воспитательных задач со слепыми и слабовидящими. Указанные задачи реализуются системой коррекции двигательной сферы.

С этой целью нами были разработаны (П.О. Омарова, Д.П. Гаджиева [2], Д.М. Маллаев [8; 9]) специальные нормативные требования комплекса ГТО для пяти возрастных групп:

– 7–9 лет;

– 10–11 лет;

– 12–13 лет;

– 14–15 лет;

– 16–18 лет.

Для каждой из них ставились адекватные задачи по развитию двигательной сферы:

– двигательных навыков,

– физических качеств,

– общей физической подготовки.

В совокупности это способствовало подготовке детей с аномалиями в развитии к трудовой деятельности. Эта работа в советские времена (80-е годы XX в.) проводилась в 75 школах СССР и была одобрена лабораторией обучения и воспитания слепых и слабовидящих НИИ дефектологии АПН СССР.

Директором НИИД Т.А. Власовой было предложено разработать тему диссертационного исследования «Система коррекции двигательной сферы слепых и слабовидящих учащихся 10–18 лет в процессе овладения нормативными требованиями комплекса ГТО» [4]. Система включала адекватные требования, практические нормы, оценочные таблицы и систему специальных коррекционных занятий, направленных на овладение двигательными знаниями, навыками и умениями.

В разделе «Требования комплекса ГТО» были даны упражнения, относящиеся к двум категориям. Входящие в первую были направлены на развитие основных двигательных навыков и воспитание физических качеств (сила, быстрота, ловкость, ориентировка, выносливость). Другие упражнения – на выработку жизненно необходимых двигательных навыков (ходьба, бег, прыжки, метания, плавание, полоса препятствий, передвижение на лыжах и коньках). При этом на Кавказе и в Средней Азии предлагалось заменить зимние упражнения на кросс и работу на велотренажерах [9]. Одновременно мы занимались разработкой специальной методики использования игровой деятельности для слепых и слабовидящих детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста на основе игр народов СССР (Н.В. Цзен, Ю.В. Пахомов [7], Л.Б. Самбикин [10]).

Изучение опыта организации игровой деятельности в норме и при зрительной патологии имело свою специфику. Поэтому нами была разработана экспериментальная система специальной подготовки детей со зрительной патологией для активного участия их в адекватной самостоятельной игровой деятельности с подбором атрибутов. При обучении игровым действиям большое внимание уделялось различным средствам наглядности: словесным, двигательным, тактильным и слуховым.

Теория компенсации слепоты в отечественной тифлопедагогике и тифлопсихологии разработана Л.И. Солнцевой [5], М.И. Земцовой [6] и А.Г. Литваком [11]. В соответствии с ней по ходу нашего исследования особое место в работе со слепыми и слабовидящими отводилось психотехническим упражнениям, играм, заданиям с элементами психотехники. Их реализация позволяла создавать через пирамидальные нейроны в коре головного мозга возможности для компенсаторной перестройки организма путём восполнения утраченных или нарушенных функций за счёт формирования нейронных связей. При этом учитывались положения ряда отечественных исследователей (Е.П. Меркушева [1], Л.Б. Самбикин [10], А.Г. Литвак [11], Л.Г. Чистякова [12]), в соответствии с которыми нейроны могут обрабатывать информацию с искажениями и помехами. Как правило, это связано с различными нейродегенеративными расстройствами и болезнями нервной системы.

Большой вклад в работу по коррекции двигательной и психической сферы детей внесла работа М.И. Чистяковой [12], посвящённая главным образом психомоторике. На страницах данного исследования соответствующий термин понимается в двух смыслах: для обозначения двигательных расстройств при психических нарушениях и для выявления индивидуальных особенностей двигательной сферы человека.

Использование нами психотехники и психотехнических игр с лицами с ограниченными возможностями здоровья способствовало развитию тонких мышечных восприятий и усилий, необходимых для выполнения упражнений и усвоения двигательных действий у слепых и слабовидящих на основе сохранных анализаторов. Каждая психотехническая игра – это специально разработанная модель для использования различных игровых двигательных действий.

Участие обучающихся со зрительной патологией создаёт для них возможность поиска собственных решений игровых ситуаций. Творческое содержание психотехнических игр включает каждого участника, позволяя ему проявлять индивидуальные и командные игровые действия. В свою очередь, для их успешной реализации слепой или слабовидящий должен установить взаимодействие с другими игроками своей команды при обязательной активизации вибрационного, кинестетического, слухового и обонятельного анализаторов.

Работа с психотехническими упражнениями стимулирует и активирует сохранные анализаторы для включения неиспользованных психических резервов моторной сферы слепого и слабовидящего. Перед началом выполнения двигательного или игрового действия слепой или слабовидящий должен представить и прочувствовать его и мысленно выполнить.

При этом эффективная организация проведения занятий адаптивной физической культурой и спортом с использованием психотехники требует разработки специальной методики. В этой методике следует учесть основной дефект и связанные с ним особенности психофизического развития каждого ребёнка.

Анализ результатов наших исследований позволяет констатировать необходимость подбора замкнутого пространства (например, игровой комнаты), свободного от оборудования, столов, стульев. Слепые и слабовидящие дети должны изучить это пространство, пройдя руками по стенам и по всем углам для последующей ориентировки. Педагог должен постоянно держать в поле зрения всех детей. Первоначально команды должны быть разбиты на небольшие группы от 4 до 6 игроков. По мере освоения пространства они увеличиваются до 12.

Использование психотехнических упражнений и заданий способствует развитию тонкой моторики мелких и крупных мышц в координации и ориентировке в пространстве. Это, в свою очередь, способствует развитию двигательных компетенций для подготовки слепых и слабовидящих к учебной, спортивной, трудовой деятельности, социально-бытовой ориентировке.

Таким образом, на текущем этапе существования специального и инклюзивного образования обеспечение его дальнейшего прогрессивного развития подразумевает переосмысление дефектологической науки и практики. Вслед за подобным переосмыслением должно прийти дополнение её основ новыми направлениями процессов компенсации, суперкомпенсации, разработки нового содержания коррекционно-развивающей работы, принципов, форм, средств, технологий, методов и приёмов с учётом современных реалий. Сохраняют при этом свою актуальность и наработки отечественной дефектологии в советский период развития страны. Но они, безусловно, должны дополняться новыми средствами, в том числе цифровыми технологиями, элементами психотехники, психотехнических упражнений, заданий и игр.

Кроме того, современным исследователю и практику коррекционной работы с детьми школьного возраста следует обратить внимание на роль моторного анализатора в развитии двигательных умений и навыков, создающих условия для коррекции и компенсации утраченных и нарушенных функций.

Опираясь на наш многолетний опыт работы в данной сфере [13], считаем, что необходимо пересмотреть этапы ранней дифференцированной диагностики и начала коррекционной работы, особенности взаимодействия родителей, медиков, дефектологов, специальных педагогов, психологов.

Также полагаем целесообразным проведение дальнейших исследований, направленных на определение наиболее эффективных подходов к решению проблем развития двигательной активности детей с нарушениями зрения, слуха, психическими отклонениями за счёт использования специальных упражнений и игр.

Таким образом, компенсаторный механизм двигательной сферы создаёт условия для эффективной перестройки организма с целью восполнения утраченных или нарушенных функций у слепых и слабовидящих детей. Компенсаторная перестройка происходит более эффективно при помощи особых педагогических форм, приёмов и умения пользоваться психологическими орудиями. К данной категории мы можем отнести мнемотехнику, психотехнику, а также психотехнические упражнения и игры.

Компенсация при развитии двигательных компетенций открывает в специальном обучении новые возможности у лиц с ОВЗ и их нормотипичных сверстников. Соответствующий процесс должен характеризоваться направленностью на включение всех сохранных анализаторов в восполнение утраченных и нарушенных функций организма аномальных детей.

В коррекционной работе необходимо учитывать, что одним из ведущих анализаторов, обеспечивающим компенсаторную перестройку психики, является двигательный (моторный). Следовательно, считаем, что необходимо создание условий для интенсификации развития двигательной активности детей в процессе коррекционной-развивающей работы.

Исследования последних лет [13; 14 и др.], которые ученики нашей научной школы проводили с различными категориями детей с ОВЗ, позволили доказать, что развитие и формирование двигательной сферы приводит к выработке двигательных компетенций, которые способствуют коррекции и эффективной компенсации других нарушений у детей с различными нозологиями. Поэтому одной из значимых основополагающих научных идей для современной дефектологии в контексте развития компенсирующего подхода у лиц с ОВЗ должна стать моторная компенсация с использованием адекватных психотехнических средств.

Библиографический список

1. Меркушева Е.П. Развитие двигательной сферы – важное условие эффективной коррекции детей с ограниченными возможностями здоровья. *Образование и воспитание.* 2018; № 5 (20): 54–60.
2. Маллаев Д.М., Омарова П.О., Гаджиева Д.П. *Гендерная тифлопсихология дошкольного и младшего школьного возраста.* Санкт-Петербург: ВЛАДОС, 2013.
3. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка. *Альманах института коррекционной педагогики.* 2017: 1–33.
4. Власова Т.А. *Причины возникновения и пути профилактики аномалий развития у детей.* Москва: АПН СССР, 1985.
5. Солнцева Л.И. *Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста.* Москва: Полиграф сервис, 1997.
6. Земцова М.И. *Учителю о детях с нарушениями зрения.* Москва: Просвещение, 1973.
7. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. *Психотренинг: Игры и упражнения.* Москва: Класс, 1999.
8. Маллаев Д.М. *Теория и практика психотехнических игр.* Москва: ВЛАДОС, 2013.
9. Маллаев Д.М. *Комплекс ГТО в школе для слепых детей.* Москва: ВОС, 1986.
10. Самбикин Л.Б. *Игры для слепых детей.* Москва: Учпедгиз, 1960.
11. Литвак А.Г. *Психология слепых и слабовидящих.* Санкт-Петербург: Издательство РГПУ, 1998.
12. Чистякова М.И. *Психогимнастика.* Москва: Просвещение, 1995.
13. Маллаев Д.М. Психолого-педагогические предпосылки по восполнению дефицита нравственного и физического развития слепых и слабовидящих детей в игре. *Дефектология.* 1993; № 4: 56.
14. Маллаев Д.М., Бажукова О.А., Гамматева Х.М. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями аутистического спектра в условиях цифровизации специальной и инклюзивной образовательной среды. *Педагогическая информатика.* 2024; № 4: 5–13.

References

1. Merkusheva E.P. Razvitie dvigatel'noj sfery – vazhnoe uslovie `effektivnoj korrekcii detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Obrazovanie i vospitanie.* 2018; № 5 (20): 54–60.
2. Mallaev D.M., Omarova P.O., Gadzhieva D.P. *Gendernaya tiflopsihologiya doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta.* Sankt-Peterburg: VLADOS, 2013.
3. Vygotskij L.S. Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka. *Al'manah instituta korrekcionnoj pedagogiki.* 2017: 1–33.

4. Vlasova T.A. *Prichiny vozniknoveniya i puti profilaktiki anomalij razvitiya u detej.* Moskva: APN SSSR, 1985.
5. Solnceva L.I. *Vvedenie v tiflopsihologiyu rannego, doshkol'nogo i shkol'nogo vozrasta.* Moskva: Poligraf servis, 1997.
6. Zemcova M.I. *Uchitelyu o detyah s narusheniyami zreniya.* Moskva: Prosveschenie, 1973.
7. Czen N.V., Pahomov Yu.V. *Psihotrening: Igry i uprazhneniya.* Moskva: Klass, 1999.
8. Mallaev D.M. *Teoriya i praktika psihotehnicheskih igr.* Moskva: VLADOS, 2013.
9. Mallaev D.M. *Kompleks GTO v shkole dlya slepyh detej.* Moskva: VOS, 1986.
10. Sambikin L.B. *Igry dlya slepyh detej.* Moskva: Uchpedgiz, 1960.
11. Litvak A.G. *Psihologiya slepyh i slabovidyaschih.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo RGPU, 1998.
12. Chistyakova M.I. *Psihogimnastika.* Moskva: Prosveschenie, 1995.
13. Mallaev D.M. Psihologo-pedagogicheskie predposylki po vospolneniyu deficita nravstvennogo i fizicheskogo razvitiya slepyh i slabovidyaschih detej v igre. *Defektologiya.* 1993; № 4: 56.
14. Mallaev D.M., Bazhukova O.A., Gammateva H.M. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej s narusheniyami autisticheskogo spektra v usloviyah cifrovizacii special'noj i inklyuzivnoj obrazovatel'noj sredy. *Pedagogicheskaya informatika.* 2024; № 4: 5–13.

Статья поступила в редакцию 14.11.25

УДК 371.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-345-348

Kostenko M.A., *Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, V.S. Lednev Institute of Teaching Content and Methods (Moscow, Russia), E-mail: info@instrao.ru*

ETHNOPEDAGOGICAL FOUNDATIONS FOR DESIGNING AN AXIOLOGICAL COMPONENT OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION FOR SCHOOL TEACHERS. The article examines a problem of preparing teachers in general education organizations to convey traditional Russian values to schoolchildren from the perspective of an ethnopedagogical approach. The objectie of the study is to scientifically substantiate and design an educational module for continuing professional education for teachers in general education organizations, revealing the potential of ethnopedagogy in shaping students' value orientations. A combination of research methods is used: theoretical analysis and synthesis of scientific literature, analysis of current practices in conducting professional development courses for teachers, systematization of empirical data, and design. As a result, an ethnopedagogical approach to designing the content of continuing professional education for school teachers is substantiated, and an educational module is developed aimed at developing axiological competencies, including understanding ethnocultural values and mastering the methodology for applying ethnopedagogical tools to introduce schoolchildren to traditional Russian values. The results are intended for use in developing additional professional programs, organizing professional development courses, and in-school training events to prepare teachers to develop value orientations in schoolchildren.

Key words: **ethnocultural values, ethnopedagogy, traditional values, continuing professional education, professional development, axiological component, school teachers**

М.А. Костенко*, канд. социол. наук, доц., Институт содержания и методов обучения имени В.С. Леднева, г. Москва, E-mail: info@instrao.ru*

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Проблема подготовки педагогов общеобразовательных организаций к трансляции школьникам традиционных российских ценностей рассматривается в статье в ракурсе этнопедагогического подхода. Целью исследования является научное обоснование и проектирование образовательного модуля дополнительного профессионального образования педагогических работников общеобразовательных организаций, раскрывающего потенциал этнопедагогики в формировании у школьников ценностных ориентаций. Применен комплекс методов исследования: теоретический анализ и обобщение научной литературы, анализ современной практики проведения курсов повышения квалификации для педагогов, систематизация эмпирических данных, проектирование. В результате обоснован этнопедагогический подход к проектированию содержания дополнительного профессионального образования школьных педагогов, и разработан образовательный модуль, ориентированный на формирование у них аксиологических компетенций, включающих представления об этнокультурных ценностях и владение методикой применения этнопедагогических средств в приобщении школьников к традиционным российским ценностям. Результаты ориентированы на применение при разработке дополнительных профессиональных программ, организации курсов повышения квалификации и внутришкольных обучающих мероприятий по подготовке педагогов к формированию у школьников ценностных ориентаций.

Ключевые слова: **этнокультурные ценности, этнопедагогика, традиционные ценности, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, аксиологический компонент, педагогические работники школ**

Актуализация проблемы подготовки педагогических кадров к формированию у школьников ценностных ориентаций определяется приоритетностью задачи укрепления аксиологических основ образовательной системы на всех ее уровнях. Традиционные российские ценности, приобщение к которым является одним из основополагающих направлений деятельности современной российской школы, в многонациональной России уходят корнями в этнокультурные ценности народов нашей страны. Реализация этнопедагогического подхода в образовании обеспечит приобщение школьников к традиционным ценностям народов родного края, их духовно-нравственным идеалам при помощи этнопедагогических средств. Реализация потенциала этнопедагогики в формировании у школьников ценностного отношения к российской культуре возможна при наличии у педагогов соответствующих профессиональных компетенций.

Целью исследования является научное обоснование и проектирование образовательного модуля дополнительного профессионального образования педагогических работников общеобразовательных организаций, раскрывающего потенциал этнопедагогики в формировании у школьников ценностных ориентаций.

Объект исследования – содержание дополнительного профессионального образования педагогических работников общеобразовательных организаций. Предмет исследования: проектирование этнокультурного образовательного модуля дополнительных профессиональных программ в области педагогической аксиологии.

Задачи исследования:

1) изучить современные представления о потенциале этнопедагогического подхода в подготовке педагогических кадров и об этнокультурной компетентности педагогов;

2) проанализировать реализуемые в современной практике дополнительные профессиональные программы в области педагогической аксиологии в ракурсе этнопедагогического подхода;

3) определить содержание этнокультурного компонента дополнительных профессиональных программ, направленных на подготовку педагогов к формированию у школьников ценностных ориентаций.

Научная новизна работы заключается в обосновании этнопедагогического подхода к проектированию содержания дополнительного профессионального образования педагогических работников школ в области педагогической аксиологии и разработке его этнокультурного компонента, раскрывающего потенциал этнопедагогики в формировании у школьников ценностных ориентаций.

Теоретическая значимость определяется вкладом работы в методологию педагогической аксиологии (обоснован этнопедагогический подход), в этнопедагогику (раскрыт ее потенциала в подготовке педагогов к приобщению школьников к традиционным российским ценностям), в теорию и методику дополнительного профессионального образования педагогов (разработка содержания, обеспечивающего формирование этнокультурных и аксиологических компетенций педагогов).

Практическая значимость состоит в возможности их применения в практике повышения квалификации педагогических кадров и в том, что они способствуют укреплению аксиологических основ систем непрерывного педагогического образования и общего образования за счет повышения профессиональных компетенций педагогов.

Применен комплекс методов исследования: теоретический анализ и обобщение научной литературы, анализ современной практики проведения курсов повышения квалификации для педагогов, систематизация эмпирических данных, проектирование.

Оформление этнопедагогики в самостоятельную отрасль научно-педагогического знания и учебную дисциплину в педагогическом образовании связано с именем академика Волкова Г.Н., который создал научную лабораторию в Институте теории и методов воспитания Российской академии образования в начале 1990-х гг., создал свою научную школу, опубликовал первый учебник по этнопедагогике в 1999–2000 гг. [1]. Генезис этнопедагогики был впоследствии представлен в работах Нездемковской Г.В. в 2010-е годы [2].

На протяжении всего периода развития этнопедагогики проводились исследования, характеризующие этнопедагогические традиции народов России. В 2020-е годы в этнопедагогике актуализируются аспекты формирования у обучающихся ценностных ориентаций применительно к разным уровням образования [3; 4].

В части подготовки педагогических кадров формируются представления об этнопедагогической и этнокультурной компетентности [5–9], потенциале этнопедагогики в развитии личности, воспитании [10; 11; 12], выделяется группа исследований, ориентированных на разработку этнокультурных основ краеведческой деятельности обучающихся как средства формирования у них ценностного отношения к российской культуре и соответствующей подготовке педагогических кадров [13; 14; [15]. Остановимся далее на анализе некоторых положений данных работ.

Рассмотрим современные представления о потенциале этнопедагогического подхода в подготовке педагогических кадров и об этнокультурной компетентности педагогов. *Этнопедагогический подход* активно развивался в педагогике с 1990-х гг. вместе с этнопедагогикой как самостоятельной отраслью научно-педагогического знания, начиная с работ Волкова Г.Н. и его научного коллектива. Анализ генезиса этнопедагогики, проведенный Нездемковской Г.В. и другими учеными, показывает, что при всем многообразии интерпретаций, смыслов и ракурсов применения этнопедагогического подхода его основной сущностной характеристикой можно определить построение образовательного и воспитательного процессов на этнокультурных традициях народов России, применении этнопедагогических средств в учебной и воспитательной деятельности, обращение к потенциалу народной педагогики, народной культуры в развитии личности.

Данный контекст сохраняется и в современных исследованиях. Так, Джегистаева Л.И. в своем диссертационном исследовании этнокультурного подхода в контексте подготовки педагогов к экологическому образованию дошкольников указывает на экологообразовательный потенциал этнокультуры, реализуемый в процессе ознакомления обучающихся с народными обычаями, традициями, историей, природой родного края, фольклором и т. д., которые трансформируются в личностные смыслы, нормы поведения, взаимодействия с окружающим миром [10]. В работе Полуниной Л.И. и Баудер Г.А. реализация этнопедагогического подхода раскрывается на примере деятельности творческого объединения студентов университета, которое обеспечивает включение их в краеведческую деятельность и развитие этнической культуры личности [11]. Алмето Н.Ш. подчеркивает методологический характер этнопедагогического подхода к воспитательной деятельности, возможности формирования помощи этнопедагогических средств гражданской, культурной идентичности обучающихся, культуры межнационального общения. Этнопедагогическая работа актуальна, по мнению автора, именно для поликультурного образовательного пространства, многонациональной страны. Этнопедагогика позволяет создать условия для сохранения традиций национальной культуры, передачи социокультурного опыта следующим поколениям, формирования у детей и подростков представлений об особенностях культуры, традиций, менталитета разных народов и развития культуры межнационального взаимодействия [12].

С учетом актуализации ценностного вектора развития образования мы разделяем позицию Крюкова П.С. об аксиологизации этнопедагогики, его тезис о ценности традиционной культуры и наличии в ней системы ценностей традиционного общества, о существенном потенциале этнокультурной педагогики в формировании у школьников духовно-нравственных ценностей. Под аксиологизацией этнопедагогики Крюков П.С. понимает рассмотрение ее в ракурсе аксиологического подхода. На наш взгляд, целесообразно актуализировать этнокультурные традиционные духовно-нравственные ценности при реализации этнопедагогического подхода к образовательной и воспитательной деятельности, подготовке педагогических кадров.

Важно осмыслить ценностную составляющую и профессиональной *этнопедагогической компетентности* педагогов. Очевидно, что ее аксиологическим компонентом, основой являются этнокультурные ценности. Анализируя современные исследования, можно отметить ряд положений, которые способствуют укреплению ценностных оснований реализации этнопедагогического подхода к подготовке педагогических кадров. Отметим, например, что в диссертационном исследовании Сухова А.О. этнопедагогическая компетентность будущих педагогов характеризуется как способность транслировать обучающимся традиционные ценности наряду с формированием у них знаний о культуре своего народа и других народов нашей страны, воспитания уважения к национальным традициям и др. В структуре этнопедагогической компетентности Сухов А.О. выделяет ценностно-мотивационный компонент наряду со знаниевым и рефлексивно-деятельностным, делает акцент уже на профессиональных ценностях, предполагая освоение будущими учителями этнопедагогических знаний, их погружение в изучение этнокультуры [5].

В работе Даурова А.М. в характеристике этнопедагогической компетентности будущего учителя физической культуры понятие «ценности» отсутствует, но при этом в раскрытии содержания основных компонентов структуры изучаемого феномена, многие этнокультурные ценности обозначены в качестве тех знаний, которые должны приобрести в процессе высшего образования будущие педагоги, включая ценности здорового образа жизни, знания об этнокультурных традициях, истории этнических групп, их игровой культуре, об этнопедагогических средствах воспитания и мн. др. Как и во многих других работах в области этнопедагогики подчеркивается необходимость формирования представлений не только об этнокультуре своего народа, но и особое значение этнокультурной компетентности для педагогической деятельности в поликультурном образовательном пространстве, социуме [6].

В работе Немашкаловой С.И. и Юринок Е.А. обосновываются подходы к конструированию комплекса гуманитарных знаний в целях формирования у будущих педагогов этнокультурной компетентности. Привлекательна сама идея о расширении спектра гуманитарных знаний будущих педагогов, которые позволят обеспечить формирование у них этнокультурной компетентности, идеи системно-деятельностного подхода к их формированию, сочетания общегуманитарного и этнологического компонентов образования, интеграции гуманитарного и социально-предметного модулей педагогического образования, акцент на универсальности и фундаментальности гуманитарного знания, полноте набора гуманитарных дисциплин, которые позволят обеспечить формирование у будущих педагогов этнокультурной компетентности [7]. Предлагаемые в данной работе принципы конструирования комплекса гуманитарных знаний идентичны подходам, изложенным в работе Волкова А.А. и Махринова М.В.: универсальность, фундаментальность, современность, интегративность, последовательность и «преемственность содержания дисциплин, обеспечивающих вхождение личности в современное поликультурное пространство» [9]. Этнокультурная компетентность представлена авторами как совокупность этнопедагогических знаний, «толерантных установок на общение с представителями других этнических групп», готовность к профессиональной деятельности в «полиэтничном социуме на основе межкультурного диалога» и др. [9].

Потенциал этнокультурного компонента образовательного процесса в приобщении обучающихся к «созидательным культурообразующим ценностям цивилизации» подчеркивает в своем исследовании Болбас В.С. [8]. Закономерно в качестве одной из ведущих целей педагогического образования рассматривать формирование у будущих педагогов этнопедагогическую компетентность как компонент их профессиональной культуры. Анализируя структуру данного феномена, автор отмечает общепризнанный характер наличия в ней этнопедагогических знаний, включая знания об этнокультурных традициях народов России, истории, фольклора и т. д. Наряду со знаниями также общепризнанным компонентом этнокультурной компетентности педагога рассматриваются умения применять в педагогической деятельности этнопедагогические средства воспитания. Автор делает вывод о базовом значении знаний в формировании этнокультурной компетентности будущего педагога. Наряду с когнитивным компонентом в структуре этнокультурной компетентности автор обозначает мотивационно-потребностный и организационно-праксиологический компоненты. Последний рассматривается при этом как определяющий показатель готовности педагога к реализации этнопедагогического подхода к образованию в своей практической профессиональной деятельности [8].

Привлекателен ряд идей, представленных в исследованиях, акцентирующих на краеведческом материале, краеведческой деятельности в развитии этнопедагогической, этнокультурной или этнографической культуры педагогов, как этот феномен определен в исследовании Муциевой З.С. [13]. В этнографической культуре педагога Муциева З.С. выделяет два основных компонента: межнациональную толерантность и этнографическую грамотность. Работа выполнена на материале Чеченской Республики, в которой, как отмечает автор, имеется множество этнических культур в составе единой чеченской национальной общности (чеченцы, ингуши, аварцы, русские, кумыки, лезгины, ногайцы, армяне, евреи, терские казаки). Автор отмечает необходимость осознания и принятия педагогом этнокультурных особенностей представителей разных этнических групп, уважительно относиться к этнокультурной инаковости, осуществлять педагогическую деятельность «на основе принципов гуманизма и общечеловеческой морали» [13].

Краеведческую направленность имеет образовательный модуль «Этнокультура Карелии», разработанный Любек Д.А. в контексте профессиональной подготовки учителя технологии в системе высшего образования. Модуль нацелен на формирование у будущего педагога этнопедагогической компетентности, под которой автор понимает готовность педагога к реализации этнокультурного подхода в образовательной деятельности. В содержании структурных компонентов этнопедагогической компетентности будущего учителя также актуализирована краеведческая составляющая, включая знания об этнокультурах коренного населения Республики Карелия (когнитивный компонент этнопедагогической компетентности); ценностные ориентации и мотивация к этнокультурной деятельности (аффективный компонент этнопедагогической компетентности) и этноспецифические умения (применительно к учителю технологии автор имеет в виду владение традиционными ремеслами) [14].

Потенциал этнопедагогического краеведения в этнопедагогической подготовке будущих педагогов раскрывается в исследовании Алимбекова А. Подчерки-

вается многофункиональность этнопедагогического краеведения, интегративный характер этнопедагогико-краеведческих знаний. В качестве результата этнопедагогической подготовки будущих педагогов автор определяет этнопедагогическую образованность», характеризующуюся наличием знаний о «традиционной педагогической культуре (факты, представления, понятия, символы, этические правила и нормы т. д.)» [15]. Алимбековым А. обосновывается необходимость этнопедагогизации профессиональной подготовки учителя с целью обеспечения общекультурного, социально-нравственного и профессионального «развития его личности с учётом национально-культурных запросов того или иного народа» [15], что в современных условиях, на наш взгляд, целесообразно рассмотреть в аксиологическом ракурсе приобщения подрастающих поколений к этнокультурным ценностям как компонент педагогической деятельности по приобщению обучающихся к традиционным российским ценностям и условие укрепления ценностных основ российской системы общего образования.

В результате анализа теоретических источников очевидно наличие ряда противоречий: между существенным потенциалом этнопедагогики в формировании у обучающихся традиционных российских ценностей и отсутствием аксиологического компонента во многих моделях этнопедагогической и этнокультурной компетентности педагогов; между базовым, фундаментальным характером этнокультурных ценностей в формировании этнопедагогической и этнокультурной компетентности педагогов и сужением их роли разработчиками структуры профессиональных компетенций до эмоциально- или мотивационно-ценностного или других, отсутствием этнокультурных ценностей в когнитивном, деятельностном, рефлексивном компонентах в большинстве рассмотренных структур этнопедагогической и этнокультурной компетентности педагогов; между актуализацией задач приобщения школьников к традиционным ценностям в педагогической практике и отсутствием этнокультурных ценностей в содержании этнопедагогической подготовки педагогов, предлагаемом в изученных моделях формирования у них этнопедагогической и этнокультурной компетентности.

Наряду с анализом теоретических источников проведен анализ реализуемых дополнительных профессиональных программ в ракурсе подготовки педагогов к формированию у обучающихся ценностного отношения к российской культуре. Результаты анализа показали, что ситуация с программами во многом совпадает с состоянием исследований: в реализации аксиологического подхода часто оказываются упущенными этнокультурные ценности, этнопедагогический подход не всегда включен в программы, ориентированные на формирование у педагогов аксиологической компетентности, а наибольший потенциал в реализации этнопедагогического подхода к аксиологической подготовке педагогических кадров демонстрируют программы повышения квалификации, в которых актуализирована краеведческая деятельность.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о необходимости разработки этнопедагогического компонента дополнительного профессионального образования педагогов в области педагогической аксиологии, который позволит осуществлять их подготовку к реализации этнопедагогического подхода в профессиональной деятельности по формированию у школьников ценностных ориентаций. С учетом изученного опыта проектирования исследователями моделей этнопедагогической и этнокультурной компетентности педагогов важно охарактеризовать фундаментальную, базовую роль этнокультурных ценностей в развитии всех структурных компонентов этнопедагогической компетентности педагогов, включая этнокультурную компетентность.

Реализация этнопедагогического подхода к проектированию содержания дополнительного профессионального образования школьных педагогов обусловливает разработку этнопедагогического образовательного модуля, ориентированного на формирование у них аксиологических компетенций, включающих представления об этнокультурных ценностях и владение методикой применения этнопедагогических средств в приобщении школьников к традиционным российским ценностям.

Аксиологизация этнопедагогического образования, о которой упоминалось выше в рамках теоретического анализа, заключается в осмыслении и реализации основополагающей роли этнокультурных ценностей в этнопедагогике и в структуре этнопедагогической компетентности педагогов, направленности этнопедагогической деятельности на приобщение обучающихся к этнокультурным ценностям и рассмотрение в качестве целевых ориентиров формирование у обучающихся ценностного отношения к этнокультурным традициям, духовно-нравственным идеалам, истории, трудовым достижениям, творчеству, искусству своего народа и других народов многонациональной России, формированию культуры межнационального общения.

Соответственно в содержании этнопедагогического компонента дополнительных профессиональных программ, направленных на подготовку педагогов к формированию у школьников ценностных ориентаций, в современном контексте укрепления ценностных основ российской системы образования, будут представлены знания об этнокультурных ценностях, традициях народов России, включая краеведческий материал о ценностях и традициях этнических групп малой родины обучающихся; знания в области этнопедагогики о потенциале этнопедагогических средств в приобщении обучающихся к традиционным российским ценностям. Очевидна актуальность упоминаемой в ходе теоретического анализа идеи интеграции гуманитарных знаний в педагогическом образовании в целях освоения педагогами этнокультурного, краеведческого материала для применения его в последующей образовательной деятельности со школьниками.

В содержании этнопедагогического компонента программ повышения квалификации, направленных на подготовку педагогов к формированию у школьников ценностных ориентаций, важно предусмотреть реализацию потенциала деятельностного подхода, создавать условия для расширения профессионального и социокультурного опыта педагогических работников посредством включения их в краеведческие этнопедагогические проекты, реализуемые в ходе курсов повышения квалификации, предполагающие посещение и проведение ими очных и заочных краеведческих экспедиций, экскурсий, разработку маршрутов, организацию творческих мастерских по освоению народных промыслов, анализ собственного профессионального опыта по реализации этнопедагогических проектов и его презентацию аудитории слушателей в разных формах, создание виртуальных музейных экспозиций о народной культуре, фольклорных групп, литературных чтений, конкурсов этнического дизайна, этнокультурных информационных проектов, театра и многих других форм творческой этнопедагогической деятельности по реализации этнокультурных ценностей в социальной и образовательной практике.

В заключение подведем краткие итоги проведенной работы. Осуществлено научное обоснование и проектирование образовательного модуля дополнительного профессионального образования педагогических работников общеобразовательных организаций, раскрывающего потенциал этнопедагогики в формировании у школьников ценностных ориентаций. На основании анализа современных исследований в области этнопедагогической подготовки педагогических кадров и формирования у них этнокультурной компетентности, анализа реализуемых в современной практике дополнительных профессиональных программ в области педагогической аксиологии обоснован этнопедагогический подход к проектированию содержания дополнительного профессионального образования школьных педагогов и разработан образовательный модуль, ориентированный на формирование у них аксиологических компетенций, включающих представления об этнокультурных ценностях и владение методикой применения этнопедагогических средств в приобщении школьников к традиционным российским ценностям. Определено содержание этнопедагогического компонента дополнительных профессиональных программ, направленных на подготовку педагогов к формированию у школьников ценностных ориентаций. Результаты ориентированы на применение при разработке дополнительных профессиональных программ, организации курсов повышения квалификации и внутришкольных обучающих мероприятий по подготовке педагогов к формированию у школьников ценностных ориентаций. Охарактеризован основной вектор аксиологизаци этнопедагогики, который состоит в актуализации этнокультурных традиционных духовно-нравственных ценностей при реализации этнопедагогического подхода к подготовке педагогических кадров и образовательной деятельности в школе, развитии представлений об этнопедагогической деятельности как трансляции этнокультурных ценностей подрастающим поколениям и совместной этнокультурной деятельности педагогов и школьников как реализации этнокультурных ценностей в социальной и образовательной практике. Результаты реализации этнопедагогического подхода к подготовке педагогических кадров выражаются в формировании у них этнопедагогической компетентности, включая этнокультурные компетенции, аксиологический фундамент которой составляют этнокультурные ценности.

Библиографический список

1. Волков Г.Н. *Этнопедагогика:* учебник. Москва: Академия, 2000.
2. Нездемковскя Г.В. Этнопедагогические аспекты формирования личности педагога поликультурной России. *Этнопедагогика как фактор сохранения этнокультурных ценностей в современном социуме*: материалы III Международной очно-заочной научно-практической конференции, посвященной 90-летию основателя этнопедагогики, академику РАО Г.Н. Волкову. Москва, 2017: 8–15.
3. Крюков П.С. Аксиологизация этнокультурной педагогики и ее роль в формировании духовно-нравственных ценностей школьников. *Интеграция социально-культурных практик и образовательных технологий в пространстве мегаполиса: опыт и инновации*: сборник научных трудов. Москва, 2023: 177—180.
4. Бабарыкина Н.В. *Развитие этнокультурных ценностей студенческой молодежи средствами социально-культурной деятельности*. Барнаул, 2021.
5. Сухов А.О. *Развитие этнопедагогической компетентности будущих учителей средствами театральной педагогики*: Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2023.
6. Дауров А.М. *Формирование этнопедагогической компетентности будущего учителя физической культуры народными средствами физического воспитания*. Ялта, 2020.
7. Немашкалова С.И., Юринок Е.А. Формирование этнокультурной компетентности педагога в контексте системы образования на современном этапе общественного развития. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2023; № 1: 66–70.
8. Болбас В.С. Сущностно-содержательный аспект этнопедагогиеской компетентности современного учителя. *Мир науки и мысли*. 2023; № 2: 117–123.

9. Волков А.А., Махринова М.В. Формирование этнокультурной компетентности педагога в системе непрерывного образования. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2023; № 3: 20–24.
10. Джегистаева Л.И. *Этнокультурный подход в подготовке педагога к экологическому образованию детей старшего дошкольного возраста*. Грозный, 2021.
11. Полунина Л.И., Баудер Г.А. Этнопедагогический подход в воспитании обучающихся. *Наука и образование*. 2020; Т. 3, № 4: 370.
12. Алметов Н.Ш. Воспитание цифрового поколения школьников: этнопедагогический подход. *Qazaqtaný*. 2022; № 4 (16): 170–179.
13. Муциева З.С. *Развитие этнографической культуры педагогов гимназии на основе общей истории и культуры Чеченской Республики*. Махачкала, 2020.
14. Любек Д.А. Образовательный модуль «Этнокультура Карелии» в контексте формирования этнопедагогической компетентности будущего учителя технологии. *Непрерывное образование. XXI век*. 2023; № 2 (42): 148–164.
15. Алимбеков А. Становление этнопедагогического краеведения как средства профессиональной подготовки будущих учителей. *Бюллетень науки и практики.* 2023; Т. 9, № 12: 368–374.

References

1. Volkov G.N. `*Etnopedagogika:* uchebnik. Moskva: Akademiya, 2000.
2. Nezdemkovskya G.V. `Etnopedagogicheskie aspekty formirovaniya lichnosti pedagoga polikul'turnoj Rossii. `*Etnopedagogika kak faktor sohraneniya `etnokul'turnyh cennostej v sovremennom sociume*: materialy III Mezhdunarodnoj ochno-zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 90-letiyu osnovatelya `etnopedagogiki, akademiku RAO G.N. Volkovu. Moskva, 2017: 8-15.
3. Kryukov P.S. Aksiologizaciya `etnokul'turnoj pedagogiki i ee rol' v formirovanii duhovno-nravstvennyh cennostej shkol'nikov. *Integraciya social'no-kul'turnyh praktik i obrazovatel'nyh tehnologij v prostranstve megapolisa: opyt i innovacii*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2023: 177--180.
4. Babarykina N.V. *Razvitie `etnokul'turnyh cennostej studencheskoj molodezhi sredstvami social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Barnaul, 2021.
5. Suhov A.O. *Razvitie `etnopedagogicheskoj kompetentnosti buduschih uchitelej sredstvami teatral'noj pedagogiki*: Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2023.
6. Daurov A.M. *Formirovanie `etnopedagogicheskoj kompetentnosti buduschego uchitelya fizicheskoj kul'tury narodnymi sredstvami fizicheskogo vospitaniya*. Yalta, 2020.
7. Nemashkalova S.I., Yurinok E.A. Formirovanie `etnokul'turnoj kompetentnosti pedagoga v kontekste sistemy obrazovaniya na sovremennom `etape obschestvennogo razvitiya. *`Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2023; № 1: 66-70.
8. Bolbas V.S. Suschnostno-soderzhatel'nyj aspekt `etnopedagogieskoj kompetentnosti sovremennogo uchitelya. *Mir nauki i mysli*. 2023; № 2: 117-123.
9. Volkov A.A., Mahrinova M.V. Formirovanie `etnokul'turnoj kompetentnosti pedagoga v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *`Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2023; № 3: 20-24.
10. Dzhegistaeva L.I. `*Etnokul'turnyj podhod v podgotovke pedagoga k `ekologicheskomu obrazovaniyu detej starshego doshkol'nogo vozrasta*. Groznyj, 2021.
11. Polunina L.I., Bauder G.A. `Etnopedagogicheskij podhod v vospitanii obuchayuschihsya. *Nauka i obrazovanie*. 2020; T. 3, № 4: 370.
12. Almetov N.Sh. Vospitanie cifrovogo pokoleniya shkol'nikov: `etnopedagogicheskij podhod. *Qazaqtaný*. 2022; № 4 (16): 170-179.
13. Mucieva Z.S. *Razvitie `etnograficheskoj kul'tury pedagogov gimnazii na osnove obschej istorii i kul'tury Chechenskoj Respubliki*. Mahachkala, 2020.
14. Lyubek D.A. Obrazovatel'nyj modul' «`Etnokul'tura Karelii» v kontekste formirovaniya `etnopedagogicheskoj kompetentnosti buduschego uchitelya tehnologii. *Nepreryvnoe obrazovanie. XXI vek*. 2023; № 2 (42): 148-164.
15. Alimbekov A. Stanovlenie `etnopedagogicheskogo kraevedeniya kak sredstva professional'noj podgotovki buduschih uchitelej. *Byulleten' nauki i praktiki.* 2023; T. 9, № 12: 368-374.

Статья поступила в редакцию 27.11.25

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-348-351

Kotov S.V., *Doctor of Sciences (Politology), Professor, Head of Department of Technologies and Vocational Pedagogical Education of the Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: svkotova@sfedu.ru*
Shostak E.V., *senior teacher, Department of Technologies and Vocational Pedagogical Education of the Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: shostak@sfedu.ru*

POSSIBILITIES OF APPLYING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article examines the use of artificial intelligence (AI) in various fields of modern human activity, primarily in pedagogical science and practice. The characteristic of the corresponding phenomenon is given. Problems that accompany its widespread use in higher education are investigated. The authors focuse on the limits of the applicability of artificial intelligence by students. The empirical basis of the study is the results of online testing on the topic "The use of AI in educational and scientific activities" conducted using the Microsoft Forms service. The questions selected for this test are selected in such way as to identify the scope of AI application by future highly qualified professionals with the greatest accuracy. Based on the analysis of the results obtained in this way, the direction of activity of researchers and practitioners is proposed, the implementation of which will make the use of AI as effective as possible in a modern university.

Key words: **higher education, digital educational technologies, artificial intelligence, artificial intelligence, neural networks**

С.В. Котов*, д-р полит. наук, проф., зав. каф. технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: svkotova@sfedu.ru*
Е.В. Шостак*, ст. преп., Академия психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: shostak@sfedu.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В статье рассматривается проблема применения искусственного интеллекта (ИИ) в различных отраслях деятельности современного человека, прежде всего, в педагогической науке и практике. Дана характеристика соответствующего феномена. Исследованы проблемы, которые сопровождают его широкое использование в вузовском образовании. При этом авторы сосредоточили внимание на границах применимости искусственного интеллекта студентами. Эмпирическую основу исследования составляют результаты интернет-тестирования на тему «Применение ИИ в образовательной и научной деятельности», проведенного с применением сервиса Microsoft Forms. Вопросы, выбранные для этого тестирования, были подобраны так, чтобы с наибольшей точностью выявить сферу применения ИИ будущими высококвалифицированными профессионалами. На основе анализа полученных таким путём результатов предлагается направление деятельности исследователей и практиков, реализация которого позволит сделать использование ИИ максимально эффективным в условиях современного вуза.

Ключевые слова: **высшее образование, цифровые образовательные технологии, искусственный интеллект, интеллект, нейронные сети**

Актуальность данного исследования объясняется тем, что в век информационных технологий динамика развития большинства отраслей человеческой деятельности приобретает труднопредсказуемый характер. В свою очередь, в последнее десятилетие наиболее мощное воздействие на процессы становления информационного общества оказывает совершенствование приложений и сервисов, в основе функционала которых лежит феномен искусственного интеллекта.

Сфера высшего образования исключением в этом плане не является. Современные авторы (Л.А. Бурганова, О.В. Юрьева, О.Ю. Кукушкина [1], И.Г. Файзуллаева [2]), напротив, отмечают, что, будучи ответственными за подготовку кадров для всех остальных отраслей, вузы с неизбежностью должны испытать наиболее ощутимое влияние совершенствования ИИ на процесс реализации всех их функций.

Соответственно, цель нашей статьи – прогнозирование возможностей для применения ИИ в деятельности современных организаций ВО на основе анализа того, как и насколько эффективно их студенты пользуются искусственным интеллектом сегодня.

Достижение этой цели связано с решением следующих задач: рассмотреть примеры применения ИИ в деятельности современного вуза; указать наиболее частые случаи его некорректного использования; провести тестирование для определения перспектив применения искусственного интеллекта в пространстве организации ВО.

Научная новизна работы состоит в обосновании оригинальных идей, касающихся термина «искусственный интеллект», разработки диагностического инструментария и проведения опроса со студенческой молодёжью, позволившего исследовать возможности, существующие сегодня для эффективного применения искусственного интеллекта в высших учебных заведениях

Теоретическая значимость – в расширении существующих представлений о применимости ИИ в деятельности студентов вузов за счёт анализа полученных данных.

Практическая же заключается в изучении примеров применения ИИ в деятельности современного вуза и указании наиболее характерных случаев его некорректного использования.

Авторами при этом использовались такие методы исследования, как анализ и синтез, сравнение и обобщение, обработка полученных экспериментальных данных.

Прежде чем рассматривать феномен ИИ как один из наиболее значимых факторов, влияющих на развитие вузовского образования, следует отметить позицию ряда авторов (А.И. Савенков, С.И. Карпова [3], Э.В. Ильенков [4]), полагающих, что, начиная с 1970-х гг., когда стали проводиться первые исследования на соответствующую тематику, и вплоть до настоящего момента не было создано искусственного интеллекта в полном смысле этого термина. Более того, А.И. Савенков и С.И. Карпова [3] указывают, что пока даже неизвестно, как его создать. Причина тому – невозможность воспроизвести одну из ключевых характеристик интеллекта – способность развиваться на собственном опыте.

Определённый диссонанс при этом вызывает тот факт, что, начиная с Э.В. Ильенкова [4], советские и российские учёные активно занимались рассмотрением проблем формирования соответствующего качества. В результате был выявлен целый ряд путей, которыми может идти данный процесс. Также подтвердилось, что очень многое в деле становления данной характеристики индивида, в том числе на ранних этапах, зависит от обучения. Эта простая истина, однако вплоть до сравнительно недавнего времени она оставалась скрытой от учёных.

Причина тому – фактическое отсутствие чёткого разграничения между субъектом и объектом в исследованиях личности. Кроме того, предыдущие поколения авторы трудов по педагогике и психологии развития не вполне понимали, насколько важным является обучение при формировании интеллекта. На ранних стадиях собственного развития, когда родители и педагоги занимались не чем иным, как становлением у своих подопечных именно этого качества, ученые в принципе не могли прийти к пониманию того, что соответствующий процесс суть обучение. Только в последней четверти XX в., когда стали активно разрабатываться методы работы с детьми, предполагающие использование конкретных каналов восприятия информации, пришло понимание того, сколь многому надо учить формирующуюся личность для успешного развития у неё интеллекта.

Таким образом, данная характеристика ни в коей мере не является врождённой. Но остаётся вопрос: чему конкретно учат человека для развития у него интеллекта? Очевидно, построению мысленных моделей каких-либо процессов и явлений. На основе этих моделей выбирается цель и формируется план её достижения, которому необходимо следовать.

Постепенно формирующиеся в сознании индивида модели развиваются, объединяются, разветвляются. Всё это постепенно образует ту совокупность процессов, которую в трудах по педагогике и психологии (Л.А. Бурганова, О.В. Юрьева, О.Ю. Кукушкина [1], А.И. Савенков, С.И. Карпова [3], Э.В. Ильенков [4]), как правило, обозначают термином «интеллект». В данном случае хорошим примером может выступать, казалось бы, банальная ситуация, при которой ребёнок, сидя в коляске или на стульчике для кормления, постоянно кидает игрушку, которую ему дают. Большинство взрослых в таких ситуациях предполагают, что ребёнок делает это, чтобы привлечь их внимание. Такая позиция во многом справедлива. Но, с другой стороны, когда ребёнок берет игрушку, рассматривает её и кидает, он строит «карту объекта», в которую входит информация о том, как игрушка выглядит, как её трогать. И когда «карта» более-менее понятна, формирующаяся личность переходит к следующему этапу изучения – кидает игрушку, чтобы посмотреть, что будет, т. е. неосознанно чему то учится.

И уже на этом этапе фиксируется первая трудность в создании полноценного искусственного интеллекта. Очевидно, что такой интеллект мы не размещаем в естественном теле. Значит, он функционирует, опираясь на информацию, получаемую через иные, чем у живого человека, каналы. Соответственно, на их функционирование влияют иные факторы. Пути, по которым осуществляется воздействие интеллектуальных сервисов на внешний мир, также другие.

Вышеизложенное означает, что даже если человечество когда-либо создаст искусственный интеллект как точную цифровую копию естественного, он всё равно будет развиваться иначе. Для это ему понадобятся другие ресурсы. Значит, он не будет для человека конкурентом – нивелируется ещё один важный фактор, оказывающий влияние на развитие интеллектуальных способностей. С другой стороны, сохраняется надежда, что при этом ИИ сможет понять необходимость объёмного взгляда на мир с разных точек зрения.

То же, что мы называем этим термином сегодня, – лишь его имитация. Функционирующие по такому принципу приложения и сетевые сервисы обучаются на наборах данных, подобранных и классифицированных людьми. Цели и задачи также ставят люди. Ими же оцениваются результаты продвижения на пути решения этих задач. Другими словами, в данном случае нельзя говорить о сколько-нибудь выраженной самостоятельности мыслительных действий. Это влечёт множество крайне нежелательных побочных эффектов. Например, распространённые в последнее время онлайн-генераторы текста, отвечая на пользовательские запросы, выдают правильно организованную и структурированную информацию в соответствующем формате. Но в большинстве случаев она не имеет глубокой смысловой нагрузки. Более того, известны случаи (G.D. Valle [5], А. Пешков [6]), когда такие модели уличали в том, что они ошиблись или выдали неверную информацию. В ответ они пытались настоять на своём, генерируя множество ссылок на несуществующие документы и исследования.

В случае же, если некий субъект пользуется нейросетью, не имеющей доступа к сторонним данным, она либо сигнализирует о невозможности ответа на его запрос, либо начнёт «выдумывать» информацию, имеющую весьма косвенное отношение к реальному положению дел. Такая ситуация может возникнуть и при превышении определённого уровня сложности.

Кроме того, опыт использования интеллектуальных сервисов и приложений, накопленный на настоящий момент (И.Г. Файзуллаева [2], G.D. Valle [5], А. Пешков [6]), позволяет с уверенностью говорить о том, что человек, регулярно использующий ИИ для решения стоящих перед ним задач, довольно быстро теряет способность к самостоятельной работе над ними. Например, медицинский работник, полагающийся на системы распознавания образов в процессе анализа рентгеновских снимков, по прошествии буквально нескольких месяцев начинает значительно хуже делать это самостоятельно. Более того, даже через полгода после завершения работы с соответствующим инструментарием он по-прежнему выполняет свои задачи на более низком качественном уровне, чем до знакомства с такого рода системами.

Определённые опасения вызывает и тенденция, при которой уже сегодня нейронные сети способны генерировать такое количество контента, которое человек физически не в состоянии проверить. Так, недавно по заказу Правительства Российской Федерации была разработана система, функционал которой позволяет автоматически выявлять взаимосвязи между разными направлениями деятельности [7]. На начальном этапе её внедрения осуществлялась проверка возможностей системы на 20 направлениях деятельности. Полученные при этом результаты были перепроверены при помощи традиционного инструментария. В итоге была доказана их корректность. Но правительство реализует свои обязанности по сотням направлений. Следовательно, возможные взаимосвязи между их субъектами и объектами трудно поддаются учёту. Вооружённые собственным интеллектом, традиционными методологией и инструментальной базой, эксперты не могут осуществить полноценную проверку всего, что генерирует рассматриваемая система. А это значит, что-либо ей необходимо дать права юридического лица, а значит, позволить самостоятельно принимать решения на основе выявленных взаимосвязей, либо ответственные чиновники будут проверять то, что в их силах, и тогда, учитывая трудозатраты, запуск системы не принесёт никакой практической пользы.

Однако, несмотря на то, что эти и другие подобные цифровые продукты не являются искусственным интеллектом в полном смысле слова, мы продолжим обозначать их соответствующим термином. Причина – его широкое распространение в науке и практике (Л.А. Бурганова, О.В. Юрьева, О.Ю. Кукушкина [1], И.Г. Файзуллаева [2], Э.В. Ильенков [4]).

Теперь, учитывая всё вышеизложенное, необходимо рассмотреть влияние ИИ на образовательный процесс. В рамках данной статьи мы сосредоточим своё внимание на границах его применимости студентами высших учебных заведений.

Эмпирическую основу исследования составляют результаты интернет-тестирования на тему «Применение ИИ в образовательной и научной деятельности», проведённого с помощью сервиса Microsoft Forms в период с сентября по ноябрь 2025 г. Выборка однородная, целенаправленная. При этом использовались отбор студентов на добровольной основе и метод «снежного кома».

В исследовании приняли участие студенты гуманитарных направлений бакалавриата Академии психологии и педагогики ЮФУ. Объём выборки составил 160 чел. Такое количество респондентов позволило получить определённые решения, а именно: удобный формат онлайн-тестирования и небольшое количество вопросов (7). По нашему мнению, именно второй фактор позволил достичь достаточных размеров выборки.

Вопросы, выбранные для тестирования, подразумевали наличие у обучающихся навыков работы с ИИ и понимание в общих чертах того, что это такое и для чего его можно использовать. Поэтому первый вопрос звучал следующим об-

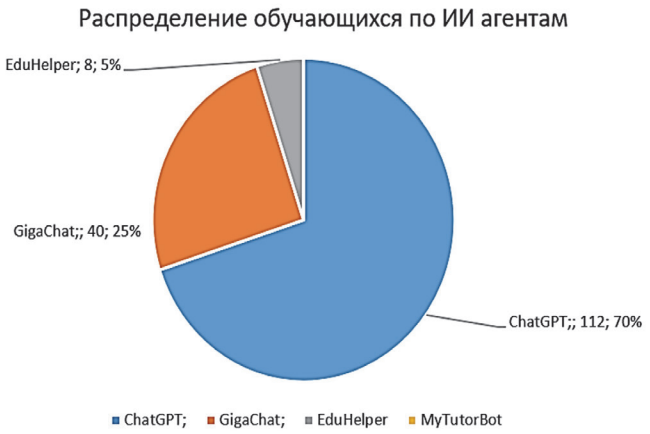


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос «Какой чат-бот (или чат боты) чаще всего используется Вами для решения учебных задач?»

разом: «Какой чат-бот (или чат боты) чаще всего используется Вами для решения учебных задач?». Ответы учащихся представлены на рис. 1.

Как видно из представленной на рис. 1 диаграммы, подавляющее большинство обучающихся (70%) используют или использовали бы ChatGPT. Вторым по популярности (25%) оказался GigaChat. Специализированным ИИ агентом для обучения EduHelper пользуются лишь 8% обучающихся, а MyTutorBot оказался не популярен среди студентов АПП ЮФУ, очевидно, из-за проблем с доступом к нему.

Второй вопрос был направлен на оценку умения использовать искусственный интеллект в учебных целях (рис. 2).



Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «Какой чат-бот (или чат боты) чаще всего используется Вами для решения учебных задач?»

Ввиду ограничения краткостью теста и выбором ответа лишь в 4 варианта, мы предложили 3 гуманитарных функции ИИ и одну техническую в случае, если обучающимся будет необходимо произвести расчёты для своих исследований. Наиболее часто используемой функцией в данном исследовании оказалась, как и ожидалось, – генерация научных статей, 35% прошедших тестирование выбрали её как основную. Перевод текста на иностранные языки и анализ больших объёмов данных на втором месте по популярности, по 30% обучающихся выбрали эти варианты. Использованию же чат-ботов для решения сложных математических уравнений отдали предпочтение лишь 5% от общего числа опрошенных студентов.

Следующий вопрос, который мы решили предложить респондентам, был связан со способами получения доступа к сервисам ИИ (рис. 3).

Большинство обучающихся (40%) используют специальные онлайн-сервисы для доступа к ИИ. Мобильные приложения и чат боты в мессенджерах одинаково популярны у студентов (по 25%). Лишь 10% прошедших тестирование получали доступ от преподавателей непосредственно, очевидно, именно для выполнения заданий, которые подразумевали именно использование ИИ при выполнении.



Рис. 3. Распределение ответов на вопрос « Каким образом Вы получает доступ к сервисам ИИ?»



Рис. 4. Распределение ответов по вопросу: «Для какой цели ИИ применяется Вами реже всего?»

Далее мы решили выяснить, какая функция ИИ наименее востребована у обучающихся. Варианты ответов мы выбрали исходя их наиболее рекомендуемых в интернете способов применения ИИ в образовании (рис. 4).

Интересным в данном вопросе является то, что распределение ответов на него более равномерное, чем на остальные. Наибольшее число опрошенных, отвечая на него, выбрали вариант «Контроль успеваемости и ведение расписания занятий» (35%). Данный тренд свидетельствует о том, что обучающиеся попросту не занимаются планированием своих занятий, в том числе и самостоятельных, так как аудиторную нагрузку за них планирует учебное заведение. Студенты уделяют крайне мало внимания контролю своей успеваемости, а, следовательно, недостаточно анализируют собственные успехи и неудачи. Одинаково непопулярны оказались среди обучающихся создание творческих проектов и работ, выполнение контрольных заданий и тестов (по 20% каждый). Это является свидетельством положительной тенденции, при которой обучающиеся не доверяют ИИ реализацию данных видов учеб6ной деятельности. Подготовка презентаций и докладов оказалась чуть менее популярна по сравнению с ними (25%).

Далее мы решили выяснить, что именно ограничивает обучающихся при использовании ИИ (рис. 5).

Исходя из результатов ответа на этот вопрос, становится очевидным, что наибольшие ограничения для обучающихся создаёт недостаточный функционал бесплатных версий программ (40%). На втором месте с 30% оказался вариант «Высокая стоимость подписки на сервисы ИИ», очевидно, в этот пункт также входят сложности оплаты в конкретный момент времени. Третье занимает отсутствие необходимого уровня цифровой грамотности. ИИ, как уже говорилось, не



Рис. 5. Распределение ответов на вопрос «Какие ограничения существуют в использовании сервисов ИИ среди студентов?»



Рис. 6. Распределение ответов на вопрос «Что является главным преимуществом использования ИИ для студентов?»

является интеллектом в прямом смысле. Он – лишь инструмент, которым необходимо уметь пользоваться, что предполагает необходимый уровень выраженности цифровых компетенций у обучающихся.

Предпоследний вопрос в нашем тестировании был призван выяснить, что, по мнению студентов, является главным преимуществом при использовании ИИ в образовании (рис. 6).

По мнению обучающихся, преимуществом ИИ, наиболее полезным в плане реализации различных форм учебной работы, является возможность быстрого поиска нужной информации. Этот вариант выбрали 55% опрошенных, что говорит о положительной тенденции использования ИИ молодыми людьми и девушками, осваивающими программы современных вузов. Вторым по важности стало повышение эффективности учебного процесса благодаря его автоматизации (40%). Это также говорит о положительной тенденции, касающейся применения ИИ в образовании, но важно, чтобы обучающиеся автоматизировали собственную деятельность путём составления расписания, мониторинга успеваемости и систематизации уже имеющихся знаний для удобной работы с ними, а не шли по пути генерации статей и текстов для курсовых работ. Развитие критического мышления и креативности обучающиеся практически не выбирали (3,75%). То же можно сказать и о пункте «Улучшение коммуникативных навыков» (1,75%).



Рис. 7. Распределение ответов по вопросу: «По вашему мнению, насколько этично использование инструментов ИИ в учебном процессе студентов?»

Последний вопрос, который мы задали, касался этической стороны применения ИИ (рис. 7).

Половина опрошенных считают, что использовать в целом ИИ этично, но при этом многое зависит от целей использования. 30% полагают его широкое применение этически сомнительным, особенно если нейронными сетями будет выполняться самостоятельная работа. 15% прошедших тестирование позиционируют применение ИИ как полностью этичное и способствующее развитию новых компетенций. В то же время 5% обучающихся считают его однозначно неэтичным.

Таким образом, анализ проведённого опроса показал, что подавляющее большинство обучающихся используют или использовали бы именно ChatGPT, вторым по популярности оказался GigaChat. Специализированным ИИ агентом для обучения EduHelper пользуются лишь 8% обучающихся, а MyTutorBot оказался непопулярен среди студентов.

Большинство обучающихся используют специальные онлайн-сервисы для доступа к ИИ. Мобильные приложения и чат-боты в мессенджерах одинаково популярны у студентов. Лишь 10% прошедших тестирование получали доступ от преподавателей.

Результаты нашего исследования показывают, что пока что «искусственный интеллект» – лишь название для чат-ботов, способных хорошо искать и систематизировать информацию. Но зачастую они информацию придумывают и опираются на недостоверные факты.

В ходе проведённого исследования выяснилось, что обучающиеся ещё не используют в полной мере основную функцию ИИ – поиск и систематизирование накопленных человечеством знаний. Именно в этом направлении представляется целесообразным расширение применения ИИ в настоящее время.

Библиографический список

1. Бурганова Л.А., Юрьева О.В., Кукушкина О.Ю. Риски использования искусственного интеллекта в высшем образовании: взгляд студентов. *ВЭПС*. 2025; № 2: 241–246.
2. Файзуллаева И.Г. Влияние искусственного интеллекта на жизнь человека. *Academic research in educational sciences*. 2024; № 5: 520–538.
3. Савенков А.И., Карпова С.И. Развитие представлений об интеллекте в психологии XX века. *Вестник МГПУ.* Серия: Педагогика и психология. 2012; № 3 (21): 109–120.
4. Ильенков Э.В. *Учитесь мыслить смолоду.* Москва: Знание, 1977.
5. Valle G.D. Why do lawyers keep using ChatGPT? *Theverge*. Available at: https://www.theverge.com/policy/677373/lawyers-chatgpt-hallucinations-ai
6. Пешков А. Сотрудник OpenAI извинился за то, что приписал GPT-5 чужие научные открытия. *Хабр*. Available at: https://habr.com/ru/news/958672/
7. Правительство внедрило ИИ для анализа нацпроектов и госпрограмм. *РИА Новости.* Available at: https://ria.ru/20250911/pravitelstvo-2041116273.htm

References

1. Burganova L.A., Yur'eva O.V., Kukushkina O.Yu. Riski ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v vysshem obrazovanii: vzglyad studentov. *V`EPS*. 2025; № 2: 241-246.
2. Fajzullaeva I.G. Vliyanie iskusstvennogo intellekta na zhizn' cheloveka. *Academic research in educational sciences*. 2024; № 5: 520-538.
3. Savenkov A.I., Karpova S.I. Razvitie predstavlenij ob intellekte v psihologii XX veka. *Vestnik MGPU*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2012; № 3 (21): 109-120.
4. Il'enkov `E.V. *Uchites' myslit' smolodu.* Moskva: Znanie, 1977.
5. Valle G.D. Why do lawyers keep using ChatGPT? *Theverge*. Available at: https://www.theverge.com/policy/677373/lawyers-chatgpt-hallucinations-ai
6. Peshkov A. Sotrudnik OpenAI izvinilsya za to, chto pripisal GPT-5 chuzhie nauchnye otkrytiya. *Habr*. Available at: https://habr.com/ru/news/958672/
7. Pravitel'stvo vnedrilo II dlya analiza nacproektov i gosprogramm. *RIA Novosti*. Available at: https://ria.ru/20250911/pravitelstvo-2041116273.htm

Статья поступила в редакцию 27.11.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-352-355

***Burnaeva E.M.**, Cand. of Cultural Studies, senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: 001681@togudv.ru*

THE IMPACT OF HYBRID LEARNING FORMATS ON ACADEMIC PERFORMANCE, MOTIVATION, AND STUDENT ENGAGEMENT IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION. In the context of the intensive digitalization of higher education, special importance is attached to studying the consequences of the transition to hybrid learning formats for students' academic outcomes and psychological characteristics. The aim of the study is a comprehensive assessment of the relationships between the format of educational process organization, academic performance, the structure of academic motivation, and characteristics of student engagement. The empirical base consists of survey data and electronic grade statistics from a sample of four hundred seventy-eight students in technical disciplines from three universities, representing on-site, hybrid, and predominantly distance learning formats. Standardized questionnaires on academic motivation and student engagement were used, as well as behavioral indicators of activity in the electronic learning system, including frequency of logins, number of accesses to materials, and participation in discussions. Statistical processing is carried out using analysis of variance, correlation, and regression modeling at a significance level of p less than 0.05. It is found that the hybrid format is associated with the highest average academic performance and integral motivational index, accompanied by increased intrinsic motivation and high activity in digital platform forums, whereas the predominantly distance format demonstrates a decline in academic performance and a pronounced polarization of results. It is shown that the decisive factor of academic success is the combination of well-developed intrinsic motivation and cognitive engagement, expressed in regular meaningful interaction with learning materials and participation in online discussions, while a simple increase in time spent in the system is not associated with improved indicators. The obtained results are discussed in terms of rethinking the pedagogical design of hybrid programs, the necessity of targeted support for students' motivation and engagement, and the development of analytical tools for early identification of risks of decreased academic success in the digital educational environment. The practical significance of the work lies in the substantiation of criteria for evaluating the effectiveness of modern educational formats and the identification of indicators that can be used by university administrations and teachers to monitor the quality of the educational process. The novelty of the study is determined by the integration of objective digital traces of learning activity and subjective assessments of motivation into a unified analytical model, which makes it possible to identify the hidden mechanisms of how the learning format affects educational outcomes and to design more sustainable hybrid trajectories of professional training in the context of the long-term development of the Russian higher education system.

Key words: **hybrid learning, academic performance, academic motivation, digital educational environment, student engagement**

***Е.М. Бурнаева**, канд. культурологии, доц., ВШ ЕНМИТ, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: 001681@togudv.ru*

ВЛИЯНИЕ ГИБРИДНЫХ ФОРМАТОВ ОБУЧЕНИЯ НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕВАЕМОСТЬ, МОТИВАЦИЮ И ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В условиях интенсивной цифровизации высшего образования особое значение приобретает изучение последствий перехода к гибридным форматам обучения для академических результатов и психологических характеристик студентов. Целью исследования является комплексная оценка связей между форматом организации учебного процесса и успеваемостью, структурой академической мотивации и характеристиками вовлеченности обучающихся. Эмпирическую базу составили данные опросов и статистики электронных ведомостей по выборке из четырехсот семидесяти восьми студентов технических направлений трех университетов, в которых были представлены очный, гибридный и преимущественно дистанционный форматы. Использованы стандартизированные опросники академической мотивации и студенческой вовлеченности, а также поведенческие индикаторы активности в электронной системе обучения, включая частоту входов, количество обращений к материалам и участие в дискуссиях. Статистическая обработка выполнена с применением дисперсионного анализа корреляционного и регрессионного моделирования при уровне значимости p меньше 0,05. Установлено, что гибридный формат ассоциируется с наибольшими значениями среднего балла успеваемости и интегрального мотивационного индекса при одновременном росте внутренней мотивации и высокой активности на форумах цифровой платформы, тогда как преимущественно дистанционный формат демонстрирует снижение успеваемости и выраженную поляризацию результатов. Показано, что решающим фактором академического успеха выступает сочетание развитой внутренней мотивации и когнитивной вовлеченности, выраженной в регулярном осмысленном взаимодействии с учебными материалами и участием в онлайн-обсуждениях, в то время как простое увеличение времени пребывания в системе не связано с ростом показателей. Полученные результаты обсуждаются с точки зрения переосмысления педагогического дизайна гибридных программ, необходимости целенаправленной поддержки мотивации, вовлеченности студентов и разработки аналитических инструментов раннего выявления рисков снижения академической успешности в цифровой образовательной среде. Практическая значимость работы заключается в обосновании критериев эффективности современных форм организации обучения и выявлении индикаторов, которые могут использоваться администрацией вузов и преподавателями для мониторинга качества образовательного процесса. Новизна исследования определяется интеграцией объективных цифровых следов учебной активности и субъективных оценок мотивации в единую аналитическую модель, позволяющую выявлять скрытые механизмы влияния формата обучения на учебные результаты и проектировать более устойчивые гибридные траектории профессиональной подготовки в контексте долгосрочного развития системы высшей российской школы.

Ключевые слова: **гибридное обучение, академическая успеваемость, академическая мотивация, цифровая образовательная среда, вовлеченность студентов**

Трансформация системы высшего образования, катализированная глобальными процессами цифровизации и усугубленная вызовами пандемии, привела к повсеместному внедрению гибридных форматов обучения [1]. Данная модель, сочетающая традиционные аудиторные занятия с элементами дистанционного взаимодействия в рамках единой цифровой образовательной среды, стала новым стандартом для большинства ведущих университетов мира [2]. Однако стремительный переход от классической модели к смешанной порождает фундаментальный вопрос о влиянии нового формата на ключевые показатели образовательного процесса: академическую успеваемость, мотивацию и вовлеченность студентов [3].

Первоначальный оптимизм, связанный с гибкостью и доступностью гибридного обучения, постепенно сменяется более взвешенной оценкой, учитывающей как его преимущества, так и сопутствующие риски [4]. Статистика демонстрирует неоднозначность результатов: в то время как в некоторых дисциплинах наблюдается незначительный рост успеваемости, в других, требующих практических навыков, может наблюдаться стагнация или даже снижение показателей [5]. Проблема усугубляется неоднородностью студенческой аудитории, где до 30% обучающихся испытывают трудности с самоорганизацией в условиях смешанного обучения, а цифровой разрыв становится фактором образовательного неравенства [6].

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью комплексного, эмпирически обоснованного анализа последствий внедрения гибридных форматов [7]. Важно не просто констатировать изменение успеваемости, но и выявить глубинные связи между форматом обучения, структурой мотивации студентов и уровнем их реальной вовлеченности в образовательный процесс [8]. Целью работы является комплексная оценка этих взаимосвязей для разработки научно обоснованных рекомендаций по проектированию гибридных образовательных программ, направленных на максимизацию их педагогического потенциала и минимизацию рисков цифровой трансформации высшей школы.

Актуальность исследования обусловлена интенсивной цифровизацией высшего образования и повсеместным внедрением гибридных форматов обучения, последствия которого для академических результатов и психологических характеристик студентов требуют комплексного эмпирически обоснованного анализа. Проблема усугубляется рисками снижения успеваемости, трудностями с самоорганизацией у части студентов и цифровым разрывом, детерминирующим образовательное неравенство.

Цель данного исследования заключается в комплексной оценке связей между форматом организации учебного процесса (очным, гибридным, дистанционным), академической успеваемостью, структурой академической мотивации и характеристиками вовлеченности обучающихся в условиях цифровой образовательной среды.

Ключевые задачи включают:

1. Сравнительный анализ академической успеваемости в разных форматах обучения.

2. Изучение структуры академической мотивации (внутренней и внешней) в зависимости от формата обучения.

3. Оценка поведенческой вовлеченности студентов через объективные метрики активности в электронной системе обучения.

4. Выявление корреляционных связей между успеваемостью, мотивацией и вовлеченностью.

5. Определение ключевых факторов академического успеха в цифровой среде.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что впервые осуществлена интеграция объективных цифровых следов учебной активности (логи LMS) и субъективных оценок мотивации и вовлеченности в единую аналитическую модель. Это позволило выявить скрытые механизмы влияния формата обучения на учебные результаты, в частности, установить ключевую роль связки «внутренняя мотивация – когнитивная вовлеченность».

Теоретическая значимость заключается в переосмыслении педагогического дизайна гибридных программ и вкладе в развитие теорий мотивации и вовлеченности в контексте цифровой трансформации образования. Результаты работы углубляют понимание синергетического эффекта гибридного формата, который создает оптимальные условия для развития внутренней мотивации и активной познавательной деятельности.

Практическая значимость работы определяется обоснованием критериев эффективности современных форм организации обучения и выявлением конкретных индикаторов (например, активность на форумах, уровень внутренней мотивации), которые могут использоваться администрацией вузов и преподавателями для мониторинга качества образовательного процесса и разработки систем предиктивной аналитики для раннего выявления рисков снижения академической успешности.

Эмпирической базой для настоящего исследования послужили данные, собранные в течение 2022–2023 учебного года на базе консорциума трех ведущих технических университетов Российской Федерации. В исследовании приняли участие 478 студентов 2-го и 3-го курсов, обучающихся по направлениям подготовки, связанным с информационными технологиями, прикладной математикой и инженерией. Выборка была стратифицирована по трем группам в зависимости от преобладающего формата обучения: первая группа (n = 159) обучалась преимущественно в традиционном очном формате, вторая (n = 165) – в гибридном формате (соотношение очных и дистанционных занятий примерно 50/50), третья группа (n = 154) – в преимущественно дистанционном формате с минимальным количеством очных консультаций. Такой дизайн позволил провести сравнительный анализ влияния различных образовательных моделей на исследуемые показатели [9].

Центральной задачей нашего исследования являлась объективная оценка влияния различных форматов обучения на академическую успешность студентов. Этот показатель, выраженный через средний балл успеваемости (GPA) и результаты экзаменов, традиционно рассматривается как основной индикатор эффективности образовательного процесса. Однако в контексте цифровизации важно понять, не приводит ли переход к гибридным и дистанционным моделям к снижению качества усвоения знаний, что может быть скрыто за формальными оценками. Поэтому для анализа были выбраны не только усредненные показатели, но и метрики вариативности, такие как стандартное отклонение, позволяющие оценить однородность результатов внутри каждой группы [9].

Сравнительный анализ успеваемости студентов из трех исследуемых групп показал наличие статистически значимых различий. Было установлено, что гибридный формат обучения ассоциируется с наиболее высокими средними показателями как по GPA, так и по экзаменационным баллам, хотя и с несколько большей дисперсией результатов по сравнению с традиционной группой [10]. В свою очередь, группа преимущественно дистанционного обучения продемонстрировала самые низкие средние значения успеваемости и наибольший разброс результатов, что указывает на поляризацию студентов в данной модели (табл. 1). Это позволяет предположить, что гибридная модель, сочетая гибкость онлайн-компонента и структурированность очных встреч, создает наиболее благоприятные условия для академического роста большинства студентов.

Таблица 1

Сравнительные показатели академической успеваемости студентов в зависимости от формата обучения

Формат обучения	Средний балл успеваемости (GPA), шкала 5,0	Средний балл за экзамены, %	Стандартное отклонение GPA
Традиционный (n = 159)	4,21	83,45	0,48
Гибридный (n = 165)	4,35	86,12	0,55
Дистанционный (n = 154)	3,98	79,23	0,72

Анализ данных, представленных в табл. 1, выявляет нетривиальную картину. Рост среднего балла успеваемости в гибридной группе на 0,14 пункта по сравнению с традиционной группой ($p < 0,05$) свидетельствует о положительном синергетическом эффекте от сочетания форматов. Вероятно, возможность асинхронного доступа к лекционным материалам позволяет студентам глубже прорабатывать теорию в удобном для них темпе, а очные семинары и практические занятия обеспечивают качественную обратную связь и закрепление навыков. В то же время увеличение стандартного отклонения в гибридной группе до 0,55 говорит о том, что данный формат в большей степени, чем традиционный, зависит от индивидуальных качеств студента, в частности от его способности к самоорганизации.

Наибольшую озабоченность вызывают показатели дистанционной группы. Статистически значимое снижение GPA до 3,98 ($p < 0,01$ по сравнению с гибридной группой) и самый высокий показатель стандартного отклонения (0,72) указывают на системные проблемы данной модели. Высокая дисперсия свидетельствует о том, что в дистанционном формате успешно обучается лишь небольшая группа высокомотивированных и самоорганизованных студентов, в то время как основная масса демонстрирует снижение успеваемости. Это подтверждает гипотезу о том, что полный отказ от очного взаимодействия негативно сказывается на академической поддержке и социальном контроле, которые являются важными факторами для многих обучающихся.

Для более глубокого понимания причин, лежащих в основе различий в успеваемости, необходимо было проанализировать мотивационную сферу студентов. Академическая мотивация является ключевым предиктором учебной деятельности, и ее структура может существенно меняться под влиянием внешней образовательной среды. Мы исходили из предположения, что гибкость гибридного формата может способствовать росту внутренней мотивации, связанной с интересом к познанию, в то время как снижение прямого социального взаимодействия в дистанционном формате может ослабить внешнюю мотивацию, обусловленную социальным одобрением или конкуренцией.

Для проверки этой гипотезы были проанализированы данные, полученные с помощью опросника академической мотивации. Результаты показали, что студенты гибридной группы демонстрируют наивысший уровень как внутренней, так и общей мотивации. Интересно, что в дистанционной группе наблюдается самый низкий уровень внешней мотивации, что может объяснять трудности с поддержанием учебного темпа у части студентов (табл. 2). Традиционная модель занимает промежуточное положение, характеризуясь сильной внешней и умеренной внутренней мотивацией.

Таблица 2

Структура академической мотивации студентов в различных форматах обучения (средние значения по шкале от 1 до 7)

Формат обучения	Внутренняя мотивация	Внешняя мотивация	Интегральный индекс мотивации
Традиционный (n = 159)	5,12	5,89	5,51
Гибридный (n = 165)	5,98	5,75	5,87
Дистанционный (n = 154)	5,45	4,67	5,06

Детальный анализ данных из табл. 2 позволяет сделать вывод о качественной перестройке мотивационного профиля студентов в условиях цифровизации. Пиковый показатель внутренней мотивации в гибридной группе (5,98) является крайне важным результатом. Он указывает на то, что предоставление студентам большей автономии в планировании своего учебного времени и выборе способов освоения материала стимулирует их познавательный интерес и стремление к саморазвитию. При этом сохранение достаточно высокого уровня внешней мотивации (5,75), поддерживаемого за счет регулярных очных встреч, создает оптимальный мотивационный баланс.

В традиционной группе доминирование внешней мотивации (5,89) над внутренней (5,12) является классической картиной для устоявшейся системы образования, где оценки, похвала преподавателя и соревнование с одногруппниками играют ведущую роль. В то же время резкое падение внешней мотивации в дистанционной группе (до 4,67) является тревожным сигналом. Ослабление социальных связей, отсутствие неформального общения и эффекта «присутствия» группы приводят к тому, что студенты, для которых внешние стимулы были основными, теряют ориентиры и снижают учебную активность. Это косвенно объясняет высокую дисперсию успеваемости в данной группе: те, у кого изначально была сильная внутренняя мотивация, продолжают успешно учиться, тогда как остальные испытывают «мотивационный провал».

Наконец, третьим ключевым аспектом нашего анализа стала вовлеченность студентов, рассматриваемая как многомерный конструкт, включающий поведенческий, когнитивный и эмоциональный компоненты. В цифровой среде поведенческая вовлеченность может быть объективно измерена через метрики активности в LMS. Мы предположили, что простой подсчет количества входов или времени на платформе не является достаточным показателем. Более информативными могут быть комплексные индикаторы, отражающие регулярность и целенаправленность учебной деятельности.

Анализ логов LMS показал, что студенты гибридной группы, несмотря на меньшее общее время, проведенное онлайн, по сравнению с дистанционной группой демонстрируют более высокую частоту обращений к учебным матери-

алам и значительно более активное участие в асинхронных дискуссиях на форумах. Это свидетельствует о более осознанном и эффективном использовании цифровых инструментов (табл. 3). Студенты дистанционной группы проводят на платформе больше всего времени, но их активность на форумах минимальна, что может говорить о пассивном потреблении контента.

Таблица 3

Показатели поведенческой вовлеченности студентов в цифровой образовательной среде (средние значения за семестр)

Формат обучения	Среднее время на платформе, часов в неделю	Среднее число обращений к материалам курса	Среднее число сообщений на форуме на студента
Традиционный (n = 159)	3,15	45,6	2,18
Гибридный (n = 165)	8,72	112,5	9,45
Дистанционный (n = 154)	11,43	98,7	3,51

При интерпретации данных табл. 3 необходимо обратить внимание на качественные различия в паттернах поведения. Сравнение гибридной и дистанционной групп особенно показательно. Хотя студенты-дистанционщики проводят в LMS на 31% больше времени, они на 12% реже обращаются к учебным материалам и в 2,7 раза менее активны на форумах. Это позволяет сформулировать гипотезу о «цифровом презентеизме» в дистанционном формате, когда формальное присутствие онлайн не транслируется в активную когнитивную деятельность. Высокая активность на форумах в гибридной группе (9,45 сообщений) говорит о том, что очные дискуссии успешно продолжаются и развиваются в асинхронной среде, создавая единое коммуникационное пространство. В традиционной группе низкие показатели активности в LMS являются ожидаемыми, так как платформа используется в основном как вспомогательное хранилище файлов.

Для выявления скрытых взаимосвязей между всеми изученными показателями был проведен корреляционный анализ данных по всей выборке. Это позволило построить комплексную модель, описывающую, как различные аспекты мотивации и вовлеченности влияют на итоговую академическую успеваемость в условиях современной образовательной среды.

Результаты корреляционного анализа подтвердили наличие сильных и статистически значимых связей между исследуемыми переменными. Наиболее сильная положительная корреляция была обнаружена между внутренней мотивацией и академической успеваемостью, а также между активностью на форумах и успеваемостью (табл. 4). Интересно, что общее время, проведенное на платформе, показало слабую и статистически незначимую корреляцию с GPA, что подтверждает тезис о важности качества, а не количества онлайн-активности.

Таблица 4

Матрица корреляций Пирсона между ключевыми показателями (N = 478)

Показатель	GPA	Внутренняя мотивация	Внешняя мотивация	Активность на форумах
GPA	1,00			
Внутренняя мотивация	0,682	1,00		
Внешняя мотивация	0,215	0,341	1,00	
Активность на форумах	0,597	0,478	0,198	1,00

Интегральный анализ данных, представленных во всех таблицах, позволяет сформировать целостное представление о механизмах влияния гибридного обучения. Высокий коэффициент корреляции между GPA и внутренней мотивацией ($r = 0,682$, $p < 0,001$) является центральным звеном всей модели. Именно гибридный формат, как показывают данные табл. 2, в наибольшей степени способствует развитию этой формы мотивации. В свою очередь, высокая внутренняя мотивация стимулирует студентов не просто пассивно потреблять контент, а активно участвовать в его обсуждении, что отражается в высокой форумной активности (табл. 3) и сильной корреляции между этими двумя показателями ($r = 0,478$). Эта активная когнитивная работа, выраженная в участии в дискуссиях, напрямую транслируется в более глубокое понимание материала и, как следствие, в более высокие академические результаты, что подтверждается коэффициентом корреляции 0,597 между активностью на форумах и GPA.

Слабая, хотя и статистически значимая корреляция между внешней мотивацией и GPA ($r = 0,215$) говорит о снижении роли традиционных внешних стимулов в новой образовательной парадигме. Успех студента в гибридной среде в меньшей степени зависит от страха получить плохую оценку или желания выделиться на фоне других и в большей – от его собственного интереса и стремления к познанию. Это фундаментальный сдвиг, который требует пересмотра педагогических подходов и систем оценивания. Таким образом, наше исследование демонстрирует, что эффективность гибридного обучения заключается не просто в технологическом совмещении двух форматов, а в его способности запускать и поддерживать позитивный цикл: «гибкость → рост внутренней мотивации → качественная когнитивная вовлеченность → повышение академической успеваемости». Дистанционный формат, в свою очередь, часто разрывает этот цикл на этапе вовлеченности, а традиционный – не всегда эффективно стимулирует именно внутреннюю мотивацию.

Проведенное исследование позволило получить комплексную, эмпирически обоснованную оценку влияния гибридных форматов обучения на ключевые параметры образовательного процесса в высшей школе. Полученные результаты свидетельствуют о том, что гибридная модель обучения, грамотно интегрирующая очные и дистанционные компоненты, обладает значительным потенциалом для повышения академической успеваемости, мотивации и вовлеченности студентов по сравнению как с традиционной, так и с преимущественно дистанционной моделями. Студенты, обучающиеся в гибридном формате, продемонстрировали наивысший средний балл успеваемости (GPA 4.35) и наиболее сбалансированный мотивационный профиль с преобладанием внутренней мотивации (средний балл 5,98 из 7).

Ключевым выводом является установление механизма, посредством которого достигается данный положительный эффект. Гибридное обучение создает уникальную синергию: гибкость и доступность онлайн-компонента способствуют развитию автономии и внутренней мотивации студентов, в то время как регулярные очные занятия обеспечивают необходимую социальную поддержку, структурированность и качественную обратную связь от преподавателя. Это приводит к формированию более осознанного и активного подхода к обучению, что подтверждается высоким уровнем когнитивной вовлеченности, измеренной через активность на образовательных форумах (9,45 сообщений на студента за семестр). Именно эта связка «высокая внутренняя мотивация – активная когнитивная вовлеченность» является главным предиктором роста академических показателей, что подтверждено сильной положительной корреляцией данных факторов с GPA ($r = 0,682$ и $r = 0,597$ соответственно).

В то же время исследование выявило серьезные риски, связанные с преимущественно дистанционным форматом обучения. Он приводит к статистически значимому снижению успеваемости (GPA 3,98) и, что более важно, к значительной поляризации студенческой аудитории, о чем свидетельствует максимальное стандартное отклонение результатов (0,72). Основной причиной этого является резкое падение уровня внешней мотивации (до 4,67 балла) и замещение активной когнитивной работы пассивным потреблением контента («цифровой презентеизм»). Это означает, что полный переход в онлайн без специальных педагогических технологий поддержки и вовлечения может привести к усугублению образовательного неравенства.

Перспективы практического применения полученных результатов лежат в области проектирования образовательных программ и разработки методических рекомендаций для преподавателей. Университетам следует рассматривать гибридный формат не как временную меру или способ оптимизации ресурсов, а как стратегическое направление развития, требующее серьезных инвестиций в педагогический дизайн, разработку интерактивного цифрового контента и повышение квалификации преподавательского состава. Необходимо сместить акцент с простого предоставления информации на организацию активной совместной деятельности студентов в цифровой среде. Результаты исследования могут быть использованы для создания систем мониторинга и предиктивной аналитики, позволяющих на ранних стадиях выявлять студентов с низким уровнем вовлеченности и мотивации и оказывать им целевую педагогическую поддержку. Дальнейшие исследования должны быть направлены на изучение долгосрочных эффектов гибридного обучения, анализ его эффективности в различных предметных областях (особенно в гуманитарных и естественно-научных дисциплинах) и разработку адаптивных гибридных моделей, способных персонализировать образовательную траекторию в зависимости от индивидуальных особенностей и потребностей каждого студента.

Библиографический список

1. Косников С.Н., Виноградская И.С., Балабанова Н.П., Кривенкова О.В., Баранникова Г.А. Роль цифровых технологий в поддержании и развитии мотивации студентов к обучению. *Вестник педагогических наук*. 2025; № 6: 164–169.
2. Завьялов А.А. Методологические аспекты гибридного обучения в условиях цифровизации образования. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.* Серия: Гуманитарные науки. 2024; № 7-2: 40–44.
3. Алисултанова Э.Д., Шудуева З.А. Анализ эффективности гибридного обучения в цифровой среде. *Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки*. 2023; Т. 19, № 4 (34): 59–65.
4. Банарцева А.В., Дацун Н.А., Каплина Л.Ю. Формат гибридного обучения иностранным языкам в вузе, его преимущества и недостатки. *Проектирование. Опыт. Результат*. 2025; № 2: 73–76.

5. Новикова И.А., Бычкова П.А. Академическая мотивация и отношение к цифровым образовательным технологиям у студентов психолого-педагогического образования: на примере РУДН и НГПУ. *Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета*. 2023; № S4 (47): 33–37.
6. Круг Э.А. Мотивация учебной деятельности студентов Псковского филиала РМАТ в условиях гибридного формата обучения. *Вестник РМАТ*. 2024; № 3: 54–60.
7. Лазарева Л.В., Стяжкова Н.М. Как цифровые технологии мотивируют студентов к обучению. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*. 2023; Т. 42, № 4: 658–671.
8. Богатырев К.А. Взаимосвязь посещаемости синхронных занятий и успеваемости студентов в условиях реализации обучения с применением дистанционных технологий. *Актуальные проблемы психологического знания*. 2023; № 3 (64): 192–204.
9. Парамонова Е.А., Медведева Н.П. Внутренняя мотивация личности студента: подходы к формированию и коррекции. *Педагогический вестник*. 2024; № 32: 65–67.
10. Иванушкина Н.В., Щипова О.В. Исследование особенности организации гибридного обучения студентов в вузе. *ЦИТИСЭ*. 2024; № 4 (42): 581–590.

References

1. Kosnikov S.N., Vinogradskaya I.S., Balabanova N.P., Krivenkova O.V., Barannikova G.A. Rol' cifrovyh tehnologij v podderzhanii i razvitii motivacii studentov k obucheniyu. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2025; № 6: 164-169.
2. Zav'yalov A.A. Metodologicheskie aspekty gibridnogo obucheniya v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024; № 7-2: 40-44.
3. Alisultanova `E.D., Shudueva Z.A. Analiz `effektivnosti gibridnogo obucheniya v cifrovoj srede. *Vestnik GGNTU. Gumanitarnye i social'no-`ekonomicheskie nauki*. 2023; T. 19, № 4 (34): 59-65.
4. Banarceva A.V., Dacun N.A., Kaplina L.Yu. Format gibridnogo obucheniya inostrannym yazykam v vuze, ego preimuschestva i nedostatki. *Proektirovanie. Opyt. Rezul'tat*. 2025; № 2: 73-76.
5. Novikova I.A., Bychkova P.A. Akademicheskaya motivaciya i otnoshenie k cifrovym obrazovatel'nym tehnologiyam u studentov psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniya: na primere RUDN i NGPU. *Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2023; № S4 (47): 33-37.
6. Krug `E.A. Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti studentov Pskovskogo filiala RMAT v usloviyah gibridnogo formata obucheniya. *Vestnik RMAT*. 2024; № 3: 54-60.
7. Lazareva L.V., Styazhkova N.M. Kak cifrovye tehnologii motiviruyut studentov k obucheniyu. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya*. 2023; T. 42, № 4: 658-671.
8. Bogatyrev K.A. Vzaimosvyaz' poseschaemosti sinhronnyh zanyatij i uspevaemosti studentov v usloviyah realizacii obucheniya s primeneniem distancionnyh tehnologij. *Aktual'nye problemy psihologicheskogo znaniya*. 2023; № 3 (64): 192-204.
9. Paramonova E.A., Medvedeva N.P. Vnutrennyaya motivaciya lichnosti studenta: podhody k formirovaniyu i korrekcii. *Pedagogicheskij vestnik*. 2024; № 32: 65-67.
10. Ivanushkina N.V., Schipova O.V. Issledovanie osobennosti organizacii gibridnogo obucheniya studentov v vuze. *CITIS`E*. 2024; № 4 (42): 581-590.

Статья поступила в редакцию 30.11.25

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-355-358

Aliyeva B.Sh., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*
Avshalumova L.Kh., *Cand. of Sciences (Philosophy), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: albika62@mail.ru*

INTRODUCTION TO FOLK CRAFTS AS A MEANS OF ORGANIZING THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF THE YOUNGER GENERATION. The article reveals problems of familiarization with folk crafts as a means of shaping the spirituality of the younger generation in the process of involvement in social project activities, the role of solving a set of problems related to the spiritual culture of the individual is determined. Its role in solving a complex of problems related to the spiritual culture of the individual is determined. For centuries, the peoples of Dagestan have developed a "pedagogical gene pool" – well-developed methods and techniques of education, attitudes towards children, attitudes towards spouses, and marriage. The pedagogical knowledge of the people on the upbringing of children is reflected in the oral folk art, which has been passed down from generation to generation. In addition, it is demonstrated that effective education of a cultural person, that is, a person who is rooted in national culture and capable of cultural creation, is possible through the realization of the potential of appropriate forms of activity in the course of education.

Key words: **spiritual and moral education, formation of moral values, folk crafts, traditions, culture, means of morality formation**

Б.Ш. Алиева*, д-р пед. наук, проф., зав. каф. общей и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*
Л.Х. Авшалумова*, канд. филос. наук, проф., зав. каф. истории и теории религии и культуры ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: albika62@mail.ru*

ПРИОБЩЕНИЕ К НАРОДНЫМ ПРОМЫСЛАМ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье раскрываются проблемы приобщения к народным промыслам как средства формирования духовности подрастающего поколения в процессе вовлечения в социально-проектную деятельность. Определяется её роль при решении комплекса проблем, относящихся к духовной культуре личности. Также показана возможность использования духовно-нравственного потенциала устного и прикладного народного творчества народов Дагестана как эффективного инструмента формирования гражданской активности, идентичности и социального капитала. У народов Дагестана веками складывался «педагогический генофонд» – отработанные методы и приёмы воспитания, отношение к детям, к супругам, браку. Педагогические знания народа по воспитанию детей нашли отражение в устном народном творчестве, которое передавалось из поколения в поколение. Кроме того, демонстрируется, что эффективное воспитание человека культуры, то есть такой личности, которая укоренена в национальной культуре и способна к культуротворческой деятельности, представляется возможным посредством реализации потенциала соответствующих форм деятельности по ходу воспитания.

Ключевые слова: **духовно-нравственное воспитание, формирование нравственных ценностей, народные промыслы, традиции, культура, средства формирования нравственности**

В условиях современного глобализированного общества актуальность проблем, поднимаемых в настоящей статье, определяется фактом роста тревожности среди современных детей подростков и молодёжи. Тенденция эта, в свою очередь, обусловливает возрастание риска потери многими из них своего «Я», снижение уровня самооценки, возникновение депрессивных состояний. Подобная ситуация способствует повышению значимости ряда проблем, связанных с процессом формирования духовности у представителей подрастающего поколения.

При этом результаты работы современных исследователей и педагогов-практиков (Б.Ш. Алиева, Л.Х. Авшалумова [1], О.Н. Журавлева, Т.Н. Полякова [2], М.Ф. Анкваб, Л.У. Курбанова [3]) показывают, что многие из числа этих проблем могут быть решены в случае обращения к воспитательному потенциалу народных промыслов. Расширение их использования в образовательных целях будет способствовать отмечаемой нормативно-правовыми актами (например, Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [4]) направленности процесса гуманизации образовательной системы на воспитание человека культуры.

Сегодня образовательные организации совместно с учреждениями социальной сферы проводят множество тематических мероприятий, посвящённых традиционной культуре всех народов России. Не является исключением в этом плане и такой поликультурный регион, как Республика Дагестан. На её территории, утверждают учёные (Б.Ш. Алиева, М.Х. Рабаданов [5], М.З. Эльдерова [6]), веками складывался «педагогический генофонд», аккумулирующий отработанные методы и приёмы воспитания, в том числе через приобщение детей и подростков к труду на благо семьи, села, региона, страны, человечества. Соответствующие формы народной педагогики сохранились до сих пор. Каждая дагестанская семья принадлежит к определённому типу культуры и через ха-

рактерные для него формы творчества выражает собственное отношение к господствующим ценностям и идеалам. С их помощью закладываются ценностные ориентации у представителей возрастных категорий, которым в скором времени предстоит нести ответственность за дальнейшие исторические судьбы региона и страны.

С другой стороны, тема традиционных дагестанских ремёсел и их возможностей в процессе духовно-нравственного воспитания настолько обширна, что пока не представляется возможным её полное раскрытие. Вместе с тем, однако, текущий этап разработки смежных проблем (О.Н. Журавлева, Т.Н. Полякова [2], А.Я. Данилюк [7], М.Х. Рабаданов, Б.Ш. Алиева [8]) позволяет говорить о ряде важных аспектов использования народного трудового воспитания в соответствующей деятельности. Им посвящено наше исследование.

Духовно-нравственное воспитание – педагогически организованный процесс усвоения и принятия базовых национальных ценностей, освоение системы общечеловеческих ценностей и культурных, духовных и нравственных ценностей многонационального народа Российской Федерации [9].

В настоящий момент особенно остро стоит поиск эффективных путей, форм. методов организации духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в современных социокультурных условиях на основе традиций народов, проживающих в России. Данная статья вносит свой вклад в решение данной проблемы.

Цель исследования заключается в рассмотрении существующих сегодня возможностей в процессе организации духовно-нравственного воспитания у представителей подрастающего поколения через их приобщение к народным промыслам.

Ей соответствуют задачи: исследовать воспитательный потенциал народных промыслов в процессе организации духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения; рассмотреть проблемы и социокультурные тенденции, влияющие на процесс духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений средствами традиционных ремёсел.

Научная новизна исследования заключается в рассмотрении возможных путей, форм организации процесса духовно-нравственного воспитания средствами народных промыслов.

Теоретическая значимость заключается в расширении содержания общей педагогики в разделе воспитание за счёт полученного в результате проведённого исследования материала, касающегося форм организации духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения средствами народных промыслов.

Практическая значимость состоит в том, что проведённое исследование может быть полезно при организации профессиональной подготовки будущих педагогов. Исследование может быть полезно воспитателям общеобразовательных учреждений.

Методы исследования включали подбор и изучение научно-методической литературы; синтез, анализ, обобщение. Обращение к данным методам позволило добиться высокой результативности рассмотрения поставленной проблемы.

Как уже говорилось, за многие столетия совместного проживания на территории РД у её народов успел сложиться «педагогический генофонд». М.Х. Рабаданов и Б.Ш. Алиева [8] характеризуют его как систему отработанных методов и приёмов воспитания, в том числе трудового. В этой связи не вызывает удивления, что педагогические воззрения населяющих регион народов нашли своё отражение, в том числе, в традиционных промыслах.

При этом уже сегодня ясно, что углубление интеграции детей, подростков и юношества в занятие традиционными народными промыслами с высокой вероятностью будет способствовать изменению ценностных ориентаций у представителей соответствующих возрастных категорий, формированию положительных стереотипов поведения. Следовательно, активизация деятельности, связанной с изучением и воспроизведением произведений декоративно-прикладного искусства, будет способствовать увеличению степени соответствия выпускников школ и организаций СПО ожиданиям, обусловленным объективными условиями существования современного общества.

В этой связи определённый интерес со стороны современных педагогов (Б.Ш. Алиева, Л.Х. Авшалумова [1], А.Я. Данилюк [7]) вызывает работа детей и подростков с мастерами народных промыслов как наставниками. Реализация таких форм взаимодействия, утверждает М.З. Эльдерова [6], позволит организовать эффективную работу канала для обмена личностным, жизненным и профессиональным опытом.

Говоря о воспитательном потенциале традиционных промыслов республики, нельзя не упомянуть и присущую её населению богатейшую традицию устного творчества. Современные авторы (О.Н. Журавлева, Т.Н. Полякова [2], Б.Ш. Алиева, М.Х. Рабаданов [5], А.Я. Данилюк [7]) указывают, что наличие в народных сказках, притчах, поговорках и пословицах вечной правды, соединяющей в себе разумность, свободу и нравственность, позволяет установить взаимосвязь между национальным характером народа и характерными для него традициями трудового воспитания горцев, уходящими корнями в далёкое прошлое. Соответственно, велика роль «методических» рекомендаций народной педагогики, которые требуют начинать воспитательную работу с самого раннего возраста, владеть средствами и методами воспитания, учитывать возраст воспитанников и их индивидуальные особенности.

Тем самым Дагестан, как край богатой культуры и крепких духовных устоев, где живут люди разных вероисповеданий, даёт импульс для развития культурного сотрудничества. При этом устное народное творчество наряду с традиционными ремёслами выступает как ещё одна важная часть народной педагогической культуры. Оно имеет огромное мировоззренческое значение, в том числе в плане приобщения представителей подрастающих поколений к труду, привития им понимания его как одной из ключевых ценностных установок любого успешного человека.

Грамотное сочетание обоих этих аспектов традиционной культуры позволит превратить воспитание духовности в процесс эффективного формирования внутренних ценностей, моральных ориентиров и отношения к жизни. М.Ф. Анкваб и Л.У. Курбанова [3] обоснованно считают, что только так духовно-нравственное воспитание позволит подрастающему поколению успешно освоить как общечеловеческие, так и национальные культурные ценности. Существенно расширятся его возможности для формирования трёх ведущих сфер культуры (Б.Ш. Алиева, М.Х. Рабаданов [5], М.З. Эльдерова [6], А.Я. Данилюк [7]) (табл. 1).

Таблица 1

Компоненты различных сфер культуры

№	Сферы культуры	Её составляющие компоненты
1.	Личностная культура	Нравственные обязательства; самоконтроль; оценка своих и чужих поступков
2.	Социальная культура	Толерантность; культура общения; патриотизм
3.	Семейная культура	Знакомство с культурно-историческими и этническими традициями дагестанской семьи

Использование традиционных ремёсел как средства духовно-нравственного воспитания в условиях образовательных учреждений республики происходит в следующих формах:

– организация и привлечение детей, подростков и юношества к участию в конкурсах на соответствующую тематику (конкурс видеороликов «Я – эхо своего деда: труженика-горца», фестиваль «Салют талантов горцев»);

– создание и поддержание функционирования системы социально-психологических практик по профилактике трудновоспитуемых школьников с использованием элементов народного творчества;

– стимулирование социально-трудовой активности представителей подрастающих поколений;

– взаимодействие детей и подростков с мастерами традиционных ремёсел как с наставниками.

Остановимся отдельно на фестивалях и конкурсах, так как итоги подобных мероприятий имеют большое значение для понимания особенностей организации занятий детей и подростков Дагестана народным творчеством. Например, в 2024 г. фестиваль «Салют талантов горцев: традиционных народных промыслов» завершился принятием резолюции, в которой были перечислены первоочередные шаги по модернизации системы духовно-нравственного воспитания. Главными задачами соответствующей деятельности были названы сохранение, воспроизводство, популяризация и дальнейшее развитие традиционных промыслов как части культурного наследия многочисленных этнокультурных общностей, населяющих территорию республики, продолжение традиций трудового воспитания. При этом участники фестиваля отметили, что многие проблемы, связанные с дальнейшим развитием традиционных промыслов, могут быть решены за счёт подготовки обучающих пособий, в максимальной степени учитывающих реалии сегодняшнего дня.

Говоря же о наставничестве, стоит отметить, что для работы с учащимися региона широко привлекаются в качестве мастеров многие признанные деятели традиционных ремёсел. В качестве примеров можно привести:

– Магомедалиева Магомедали Гусейновича – мастера в третьем поколении по унцукульской орнаментальной насечке по дереву;

– Эльдерову Марию Эльдеровну – народного мастера по художественному ковроткачеству,

– Гасанову Узлипат Магомедовну – мастера по декоративно-прикладному искусству, доктора филологических наук, профессора и др.

Анализ соответствующих практик позволил выделить ряд объективных проблем и социокультурных тенденций, снижающих эффективность духовно-нравственного воспитания (табл. 2).

Сегодня адекватный ответ на эти вызовы и имеющиеся проблемы входит в число основных целей и задач, стоящих перед системой духовно-нравственного воспитания. Отражённая в трудах учёных (М.Ф. Анкваб, Л.У. Курбанова [3], М.З. Эльдерова [6]) специфика художественно-творческой деятельности учащихся и отдельных её этапов позволяет нам говорить о том, что особенности её реализации в процессе духовно-нравственного воспитания зависят от ряда факторов. В их число мы можем включить (табл. 3).

Таблица 2

Проблемы и социокультурные тенденции, влияющие на процесс духовно-нравственного воспитания подрастающих поколений средствами традиционных ремёсел

№	Проблемы	Их влияние на процесс формирования нравственных качеств
1.	Виртуализация жизни	Ведёт к утрате многими воспитанниками духовно-нравственных ценностей реального мира. В виртуальном пространстве создаются ценности, носящие мнимый характер, находящиеся в когнитивно-эмоциональной сфере, но не создающие при этом условий, необходимых в плане полномасштабной реализации соответствующих установок в повседневной жизни
2.	Рост объёмов информации и скоростей её передачи	Затруднённость контроля почти безграничных потоков данных может привести к навязыванию детям и подросткам ложных ценностей, не сочетающихся с выработанными народами Дагестана за время совместного проживания
3.	Распространение платных форм обучения либо бесплатных, но требующих значительных финансовых вливаний, например, на покупку или ремонт необходимого оборудования	Невозможность полноценного участия многих воспитанников, в том числе одарённых, в различных формах взаимодействия с наследием традиционных форм ремесла
4.	Культурный нигилизм значительной части молодёжи и подростков	Ценности высокого искусства (в том числе традиционного) и их ключевая роль в культуре подвергаются многими ребятами сомнению либо вовсе ими отрицаются
5.	Кризис института семьи	Рост разрыва между поколениями ведёт к дефициту живого общения между их представителями, а, значит, к разрушению преемственности традиционных форм культуры
6.	Необходимость формирования нравственных качеств представителей подрастающих поколений в условиях межкультурного диалога	Приобщение к традиционным искусствам должно строиться с учётом межкультурных параллелей, быть направленным на воспитание уважения к представителям иных стран и народов, что, в свою очередь, должно быть учтено при составлении учебных пособий и проведении занятий в соответствии с ними при сохраняющемся дефиците ресурсов

Таблица 3

Факторы, влияющие на процесс духовно-нравственного воспитания

Факторы		
Возрастные особенности воспитанников	Уровень выраженности и осознанности у воспитанников стремления к реализации замыслов в художественных объектах, характеризующихся субъективной новизной	Уровень сформированности художественных и трудовых знаний и умений каждого воспитанника

В процессе духовно-нравственного воспитания, реализуемого через традиционные формы трудовой деятельности, требуется учёт этих факторов на всех этапах. Исследователи (Б.Ш. Алиева, Л.Х. Авшалумова [1], А.Я. Данилюк [7]) выделяют следующие этапы организации духовно-нравственного воспитания: осознание и обоснование идеи, технологическую разработку задания, практическую работу над ним, апробирование объекта в работе, оценку художественно-творческого решения.

Полноценная реализация соответствующих этапов при максимальном учёте перечисленных факторов представляется возможной, если организации, осуществляющие духовно-нравственного воспитания детей, подростков и юношества смогут выстроить единую развивающую среду, в которой происходит развитие духовных и художественно-творческих способностей воспитанников. Соответственно на текущем этапе существования системы образования перед ней встаёт задача целенаправленного формирования и развития у формирующейся личности ряда важных свойств и качеств. Уровень их выраженности должен позволять детям и подросткам не только успешно заниматься художественно-творческой деятельностью, но и умело пользоваться сформированными в ходе неё компетенциями в различных ситуациях, в том числе подразумевающих непростой нравственный выбор.

Достижение соответствующих промежуточных результатов представляется возможным в случае, если занятия, в число задач которых входит приобщение представителей подрастающих поколений к народным промыслам, будут характеризоваться модернизированной определённым образом содержательной стороной. Её следует наполнить информацией, направленной на развитие у воспитуемых элементов творческого подхода к реализуемой деятельности, а также на стимуляцию их личностного роста.

Безусловно, преимущества соответствующего содержательного наполнения будут раскрыты только в случае широкого внедрения передовых образовательных технологий. Прежде всего, к ним необходимо отнести технологии, позволяющие с максимальной эффективностью развивать критическое мышление воспитанников. В данной связи также следует упомянуть технологии, предоставляющие широкие возможности для интенсификации процесса развития интеллекта и креативности. При условии их корректного использования применение народных промыслов как инструмента воспитательной работы будет способствовать эффективному формированию духовности подрастающего поколения.

Воспитательные технологии и методики, в свою очередь, будут действительно эффективны в том случае, если при реализации соответствующих технологий педагог-практик будет опираться на объективную информацию об уровне развития художественно-творческих способностей детей и подростков, с которыми планируется проводить занятия декоративно-прикладным творчеством. Приведём примеры этих методик.

В данной связи, во-первых, следует сказать о «терминологической разминке». Она может с успехом применяться в целях проверки знания воспитанниками основных терминов. Зачастую такая «разминка» проводится в виде блиц-опроса. Если мы говорим конкретно о занятиях традиционными ремёслами, то ребятам могут быть предложены вопросы, ориентированные на знание следующих терминов: «колорит», «композиция», «стиль».

В литературе (М.З. Эльдерова [6], А.Я, Данилюк [7], М.Х. Рабаданов, Б.Ш. Алиева [8]) описана методика, заслуживающая упоминания в связи с темой нашей статьи, которая часто обозначается термином «незавершенный проект». Она может быть использована в целях определения способности воспитанников к художественно-творческому мышлению. Приведём краткое описание сути данной методики: детям предлагается незавершённый творческий проект, который предлагается самостоятельно закончить.

Творческое задание «Фантастический рассказ» может быть использовано для выявления способности к художественному воображению и творческой фантазии. Воспитуемым предлагают придумать собственный фантастический рассказ. По завершении работы каждый из них читает его для всей группы.

Методика оценивания «Недописанный тезис» может, как отмечает М.З. Эльдерова [6], применяться для проверки умения детей и подростков высказывать собственные суждения на художественно-эстетические темы. В ходе её реализации воспитанникам предлагаются карточки с недописанными предложениями, которые необходимо дописать.

«Художественное лото» используется для оценки понятийного аппарата. Данная методика реализуется в форме игры в лото, но с использованием специальных понятий и их значений вместо чисел. Таким путём может быть проверено знание ребятами следующих понятий: «декоративно-прикладное искусство», «творческая фантазия», «художественное творчество».

Методика «Альтернативный выбор» может применяться для организации на вводных занятиях по декоративно-прикладному искусству художественно-проблемных ситуаций. В данном случае проверка степени сформированности у воспитанников компетенций строится, как это следует из названия методики, на альтернативном выборе ими одного из вариантов поведения в конкретных ситуациях.

«Кто хочет?» – используется для определения творческой активности. Проводится в виде обращения к детям с вопросами, содержащими предложение что-либо сделать. При этом вопросы могут иметь следующий вид:

– «Кто хотел бы изменить себя?»;
– «Кто хочет, чтобы о нём узнал весь мир?»;
– «Кто хочет стать выдающимся мастером ремесла?»;
– «Кто хотел бы участвовать в конкурсе творчества?».

На вводных занятиях по традиционному декоративно-прикладному искусству народов Дагестана также может быть реализован модифицированный ва-

риант методики, известной как «Мир вокруг меня». Целесообразным представляется её применение как художественно-проблемной ситуации, ориентированной на выявление художественных приоритетов воспитанников. Им предлагается составить список необходимых художественно-эстетических объектов, которые они обязательно хотели бы включить в «свой мир».

Подводя итоги, мы можем заключить, что активизация деятельности, связанной с изучением и воспроизведением объектов традиционного декоративно-прикладного искусства, будет способствовать увеличению степени соответствия выпускников школ и организаций СПО ожиданиям, обусловленным объективными условиями существования современного общества. Грамотное его использование позволит преобразовать воспитание духовности в процесс эффективного формирования внутренних ценностей, моральных ориентиров и отношения к жизни. Расширятся его возможности в плане формирования сфер личностной, социальной и семейной культуры.

Применение традиционных ремёсел как средства духовно-нравственного воспитания в условиях образовательных учреждений Республики Дагестан реализуется в четырёх формах. В их число входят организация и привлечение детей, подростков и юношества к участию в конкурсах на соответствующую тематику; создание и поддержание функционирования системы социально-психологических практик по профилактике трудновоспитуемых школьников с использованием элементов народного творчества; стимулирование социально-трудовой активности представителей подрастающих поколений; взаимодействие детей и подростков с мастерами традиционных ремёсел как с наставниками.

Рассмотренный опыт организации духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения средствами традиционных ремёсел в Республике Дагестан выявил существующие проблемы и социокультурные тенденции, препятствующие эффективности данного процесса. Выделим наиболее существенные из них: виртуализация современной жизни; рост объёмов информации и скоростей её передачи; распространение платных форм обучения либо бесплатных, но требующих значительных финансовых вливаний, например, на покупку или ремонт необходимого оборудования; культурный нигилизм значительной части молодёжи и подростков; кризис института семьи; необходимость формирования нравственных качеств представителей подрастающих поколений в условиях межкультурного диалога.

Вышеизложенные проблемы и тенденции необходимо решать и по возможности учитывать при организации духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения средствами традиционных ремёсел

В целом изложенный опыт будет полезен организаторам воспитательного процесса в образовательных учреждениях. Он, безусловно, будет расширяться за счёт разработки и внедрения новых форм воспитания.

Библиографический список

1. Алиева Б.Ш., Авшалумова Л.Х. К проблеме формирования этнокультурных ценностей посредством вовлечения старшеклассников в социально-проектную деятельность. *Проблемы современного педагогического образования.* 2024; № 83(4): 11-13.
2. Журавлева О.Н., Полякова Т.Н. Гуманитарность как методологический принцип обновления содержания современного образования. *Человек и образование.* 2009; № 1 (18): 10–11.
3. Анкваб М.Ф., Курбанова Л.У. Взгляд на развитие личности в народной педагогике. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 78-2: 13–16.
4. *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: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_475991/
5. Алиева Б.Ш., Рабаданов М.Х. Гуманитарное образование – ресурс развития человеческого капитала в условиях цифровой трансформации. *Высшее образование сегодня.* 2022; № 9: 2–7.
6. Эльдерова М.З. *Развитие художественно-творческих способностей школьников в процессе обучения ковроткачеству*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Элиста, 2011.
7. Данилюк А.Я. *Теория интеграции образования.* Ростов-на-Дону: РГПУ, 2000.
8. Рабаданов М.Х., Алиева Б.Ш. Педагогические условия использования этнопедагогической культуры народов Дагестана в педагогическом процессе дагестанского государственного университета. *Высшее образование сегодня.* 2021; № 7-8: 36–40.
9. *Духовно-нравственное воспитание*. Available at: http://belclass.ru/edu/du%D1%80nravstvennoe/

References

1. Alieva B.Sh., Avshalumova L.H. K probleme formirovaniya `etnokul'turnyh cennostej posredstvom vovlecheniya starsheklassnikov v social'no-proektnuyu deyatel'nost'. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2024; № 83(4): 11-13.
2. Zhuravleva O.N., Polyakova T.N. Gumanitarnost' kak metodologicheskij princip obnovleniya soderzhaniya sovremennogo obrazovaniya. *Chelovek i obrazovanie.* 2009; № 1 (18): 10-11.
3. Ankvab M.F., Kurbanova L.U. Vzglyad na razvitie lichnosti v narodnoj pedagogike. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 78-2: 13-16.
4. *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: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_475991/
5. Alieva B.Sh., Rabadanov M.H. Gumanitarnoe obrazovanie – resurs razvitiya chelovecheskogo kapitala v usloviyah cifrovoj transformacii. *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2022; № 9: 2-7.
6. `El'derova M.Z. *Razvitie hudozhestvenno-tvorcheskih sposobnostej shkol'nikov v processe obucheniya kovrotkachestvu*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. `Elista, 2011.
7. Danilyuk A.Ya. *Teoriya integracii obrazovaniya.* Rostov-na-Donu: RGPU, 2000.
8. Rabadanov M.H., Alieva B.Sh. Pedagogicheskie usloviya ispol'zovaniya `etnopedagogicheskoj kul'tury narodov Dagestana v pedagogicheskom processe dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2021; № 7-8: 36-40.
9. *Duhovno-nravstvennoe vospitanie*. Available at: http://belclass.ru/edu/du%D1%80nravstvennoe/

Статья поступила в редакцию 28.11.25

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-358-362

Baryshnikov N.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Advisor to the Rector, Head of Department of Intercultural Communication, Language Pedagogy and Educational Technologies, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: baryshnikov@pgu.ru*

CREATIVE LANGUAGE TEACHER'S PROFESSIONAL MASTERY AND PERSONAL QUALITIES. The relevance of the article stems from the need to considerably improve the quality of professional pedagogical training of language teachers, moving from the ready frameworks to pedagogical creativity, a creative approach that requires key components of teacher mastery and personal qualities of a creative teacher. The article analyzes the key components of professional and methodological expertise and significant personal qualities of a creative foreign language teacher within a dynamically changing educational landscape. It is argued that the highest level of professional proficiency is achieved through continuous methodological inquiry, self-improvement, and reflection. The study examines nine core components of professionalism (psychologic-pedagogical, formative, neuro-physiological, linguistic, methodological, research, socio-cultural, information and communication technology (ICT), organizational and managerial) and six personal qualities (communicativeness, sense of humor, charisma, leadership and teamwork skills, emotional intelligence, ambition). The necessity of their integrated development is emphasized for forming a teacher's individual methodological credo, enabling them to effectively address current pedagogical challenges, including fostering patriotism and countering information threats.

Key words: **language teacher education, creative teacher, professional pedagogical mastery, components of professionalism, personal qualities**

Н.В. Барышников*, д-р пед. наук, проф., советник ректора, зав. каф. межкультурной коммуникации, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания Пятигорского государственного университета, г. Пятигорск, E-mail: baryshnikov@pgu.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА КРЕАТИВНОГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Актуальность тематики публикации обусловлена необходимостью значительного повышения уровня профессионально-методического мастерства современного учителя иностранных языков (ИЯ), перехода от преподавания предмета «ИЯ» по готовым образцам к методическому творчеству, к креативному подходу, реализация которого требует наличия ключевых компонентов профессионально-методического мастерства и значимых личностных качеств креа-

тивного учителя. В статье аргументированы девять базовых компонентов профессионализма (психолого-педагогический, воспитательный, нейрофизиологический, языковой, методический, исследовательский, социокультурный, информационно-коммуникационный, организационно-управленческий) и шесть личностных качеств (коммуникабельность, чувство юмора, харизматичность, лидерство и способность работать в команде, эмоциональность, амбициозность). Подчеркивается необходимость их комплексного развития для формирования индивидуального методического кредо учителя, способного эффективно решать актуальные педагогические задачи обучения, воспитания и противодействия информационным угрозам.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка учителя иностранного языка, креативный учитель, профессионально-методическое мастерство, компоненты профессионализма, личностные качества**

Современная образовательная парадигма, характеризующаяся стремительным развитием информационных технологий, трансформацией психотипов обучающихся (клиповое, геймерское мышление) и новыми геополитическими вызовами, предъявляет повышенные требования к профессионализму учителя иностранных языков. Новые образовательные, социокультурные и геополитические реалии актуализируют профессиональную подготовку креативных педагогов, не только виртуозно владеющих предметом, но и постоянно находящихся в творческом методическом поиске, совершающих «педагогические чудеса» на каждом занятии и оказывающих деликатное воспитательное воздействие на подрастающее поколение России. Недостаточная психолого-педагогическая подготовка выпускников педвузов, формализация воспитательной работы обуславливают необходимость систематизации и переосмысления структуры профессионально-методического мастерства, а также выявления ключевых личностных качеств, определяющих успешность креативного учителя иностранных языков (ИЯ) в XXI веке. Сказанное определяет актуальность представленного исследования.

Целью исследования является теоретическое обоснование и систематизация ключевых компонентов профессионально-методического мастерства и значимых личностных качеств креативного учителя иностранных языков в контексте современных образовательных реалий.

В соответствии с данной целью определён ряд задач исследования:

– выявить и охарактеризовать базовые профессионально-методические компоненты мастерства креативного учителя иностранных языков;

– аргументировать комплекс личностных качеств, необходимых для успешной, продуктивной и творческой профессиональной деятельности учителя иностранных языков;

– обосновать взаимосвязь и взаимовлияние профессиональных компонентов и личностных качеств в процессе становления и развития индивидуального методического кредо учителя.

Для решения данных задач был использован комплекс теоретических методов исследования: методы теоретического анализа научно-педагогической, психологической и лингводидактической литературы, системный подход к рассмотрению феномена профессионального мастерства, обобщение передового педагогического опыта, сравнительно-сопоставительный анализ подходов к обучению и воспитанию; методы теоретического моделирования для построения комплексной структуры профессионализма и личностных качеств учителя иностранного языка.

Научная новизна настоящей статьи заключается в обосновании ключевых компонентов профессионально-методического мастерства креативного учителя иностранных языков в контексте актуальных вызовов, таких как клиповое мышление обучающихся, цифровизация образования, недоброжелательное отношение коллективного запада к нашей стране, в рассмотрении новых компонентов, в том числе нейрофизиологический и организационно-управленческий, а также актуализации содержания традиционных компонентов (языкового, социокультурного) с учетом современных требований. Выявлены и охарактеризованы специфические личностные качества, необходимые креативному учителю ИЯ.

Теоретическая значимость работы заключается в углублении теоретического представления о структуре профессионализма учителя ИЯ, конкретизации существующей модели профессиональной компетентности педагога.

Практическая значимость состоит в возможности использования ее результатов для совершенствования программ высшего педагогического образования по направлению подготовки учителей иностранных языков. Предложенные компоненты и личностные качества могут служить основой для разработки новых учебных курсов (например, по психолого-педагогическому самовоспитанию, искусству общения, информационно-коммуникационным технологиям в ИЯ), методических рекомендаций для повышения квалификации действующих учителей, а также критериев для отбора абитуриентов в педагогические вузы (например, посредством собеседования для выявления личностных качеств).

Профессиональное мастерство в педагогике определяется как высший уровень владения профессией, достигаемый через постоянный творческий поиск, развитие и самосовершенствование. Для креативного учителя иностранных языков это означает способность к постоянному методическому поиску, рефлексии успехов и промахов, а также сбалансированной самооценке, что может помочь избежать многих методических ошибок. Как справедливо заметил учитель Д. Морозов, «когда ты уверен, что выше тебя только звезды, – это смерть. Профессиональная» [1]. Творческий поиск, свободный от «звездной болезни», является основой методического мастерства, а креативность учителя выступает в роли perpetuum mobile образовательного процесса.

В условиях, когда учитель в среднем проводит до 40 тысяч уроков за профессиональную жизнь, риск формализации и монотонности преподавания, как свидетельствует образовательная практика, достаточно высок. Сделать каждый урок «маленьким чудом» способен лишь учитель – профессионал высокого класса. Профессионализм учителя ИЯ – это сложный многокомпонентный феномен, требующий детального анализа. В данной статье рассматриваются базовые компоненты профессионально-методического мастерства и ключевые личностные качества, которые недостаточно освещены в лингводидактических источниках или требуют нового осмысления. Ключевые компоненты профессионально-методического мастерства и личностные качества креативного учителя представлены в табл. 1.

При рассмотрении упомянутых компонентов важно подчеркнуть, что первостепенное значение в их реестре принадлежит психолого-педагогическому компоненту, который выступает двуединой основой профессионализма учителя. Учитель иностранного языка, являясь одновременно педагогом и психологом, нуждается в сформированном критическом (латеральном) мышлении для адекватного понимания современных школьников. Это особенно актуально в контексте доминирования клипового и геймерского мышления, когда окружающий мир воспринимается обучающимися как мозаика разрозненных фактов, а компьютерные игры способствуют геймификации мыслительных процессов. Эти факторы оказывают сильное влияние на способность обучающихся к анализу и концентрации, становясь труднопреодолимым препятствием на пути результативного образовательного процесса. В этой связи современный учитель должен овладеть умением трансформировать данные типы мышления в критическое, а также гибко и оперативно управлять учебным процессом, основываясь на знаниях в области психологических механизмов формирования иноязычных навыков и способности давать экспертную оценку психическим функциям школьников различных возрастных групп. Таким образом, психолого-педагогический компонент профессионализма учителя является первым среди равных, для которого характерна не статика, а динамика, обеспечивающая постоянное обновление его содержания. С учётом того, что рассматриваемый компонент обеспечивает педагогический такт, умение общаться и психологический комфорт взаимодействия учителя с обучающимися, родителями и коллегами, особую актуальность приобретает проблема содержания психолого-педагогической подготовки выпускников педвузов, которая нуждается в повышении уровня практикоориентированности.

Воспитательный компонент профессионализма учителя обеспечивает его умение деликатно оказывать воздействие на воспитуемых. Обучение и воспитание, хоть и взаимосвязаны, представляют собой относительно независимые сферы [2, с. 295]. Воспитание трактуется как целенаправленное влияние для усвоения социального опыта и ценностей [2, с. 294]. Этот процесс многотрудный и личностный, особенно в условиях закрытости внутреннего мира совре-

Таблица 1

Компоненты профессионализма креативного учителя иностранного языка

Компоненты профессионально-методического мастерства	*Личностные качества*
1. Психолого-педагогический компонент (двуединая основа профессионализма учителя). 2. Воспитательный компонент (умение деликатно оказывать воспитательное воздействие на воспитуемых). 3. Нейрофизиологический компонент (здоровье учителя, его психологическая устойчивость). 4. Языковой компонент (владение учителем преподаваемым иностранным языком на профессиональном уровне). 5. Методический компонент (овладение учителем основами профессионально-методического мастерства). 6. Исследовательский компонент (способность и готовность учителя к проведению методических экспериментов и адекватному анализу их результатов). 7. Социокультурный компонент (знание учителем культурных фактов страны преподаваемого языка и приоритет родной культуры обучающихся в изучении предмета «Иностранный язык»). 8. Информационно-коммуникационный компонент (компьютерная грамотность учителя). 9. Организационно-управленческий компонент (правовая грамотность учителя)	1. Коммуникабельность. 2. Чувство юмора. 3. Харизматичность. 4. Лидерство и способность работать в команде. 5. Эмоциональность. 6. Амбициозность

менного школьника. После периода недооценки воспитательной функции, когда школа «оказывала образовательные услуги», сегодня на государственном уровне приняты важные решения об усилении воспитательной работы с четкой целью – формирование гармоничной личности и патриотов Отечества. Реализация этой цели под силу исключительно креативному учителю, который имеет ясное представление о процессе воспитания, не терпящего формализма, нагромождения «воспитательных мероприятий» и формального отношения к воспитуемым. Воспитательный компонент учителя иностранного языка имеет отличительные особенности.

В условиях нестабильности миропорядка и при обострении информационной войны учителю ИЯ принадлежит ключевая роль в формировании активной гражданской позиции, выступая своего рода «тренером по коммуникативному боксу» в информационно-идеологическом поединке. Он не только открывает обучающимся мир во всем его великолепии, но и помогает ученикам осознать понятия «свой» и «чужой», сопоставлять культуры, любить Родину не «за что-то», а «за то, что она наша и единственная» [3, с. 132]. Воспитательное воздействие учителя иностранных языков является надежной защитой молодого поколения граждан нашей страны от вредоносного влияния зарубежных информационных источников и средством сохранения братского союза народов России.

Нейрофизиологический компонент обеспечивает психическое и соматическое здоровье педагога. Известно, что учитель сегодня работает в условиях постоянных психоэмоциональных перегрузок, с размытыми границами между рабочим и личным временем, что делает здоровье первым условием успешности его профессиональной деятельности. В этой связи развитие эмоциональной уравновешенности и психологической устойчивости становится важнейшей задачей самовоспитания, для реализации которой необходимо включение в ОПОП педвузов курсов по нейропсихологическому самовоспитанию, затрагивающих проблемы психического саморегулирования, аутотренинга и управления своим психическим состоянием. Для учителя ИЯ существенным может быть освоение нейролингвистического программирования (НЛП), которое, по мнению С.В. Ковалёва, способствует успеху через согласие с собой, ясное видение результата и гибкость в действиях [4]. Достижения нейробиологии подтверждают важность нейронных связей для осознания мира и самосовершенствования [5]. К нейрофизиологическому компоненту правомерно отнести весьма деликатный аспект учительской профессии. Продолжаются споры по поводу дресс-кода учителя и его личной жизни. В данных вопросах, следует признать, существуют самые различные позиции, вплоть до взаимоисключающих, однако вывод очевиден: несмотря на то, что профессия учителя не регламентирует личную жизнь полностью, она накладывает определённые ограничения на поведение, особенно в публичном пространстве (в том числе в соцсетях).

Языковой компонент предполагает профессиональное владение учителем преподаваемым языком. Исторически уровень владения иностранным языком обозначался по-разному, часто с элементами максимализма, в частности, «совершенный», «уровень филологически образованного носителя» педвузов [6].

В настоящее время уровень владения иностранным языком принято определять по Европейской шкале компетенций (A1-C2) [7, с. 23], несмотря на то, что они разработаны совершенно для иных целей – для обеспечения общения на коммуникативно достаточном уровне представителей различных культур объединённой Европы. Вместе с тем Европейская шкала адаптировалась к практике обучения ИЯ и органично вошла в методический обиход.

Из шести уровней владения ИЯ достаточным для педагогической специальности определён С1 – уровень профессионального владения. Нельзя не заметить, что с переходом на четырехлетний срок обучения и сокращением контактных часов уровень владения языком у будущих учителей объективно снизился при одновременном повышении требований ФГОС. В связи с этим языковой компонент профессиональной подготовки современного учителя ИЯ нуждается в корректировке по двум направлениям. Во-первых, конкретизация «профессионального уровня» владения иностранным языком, который предполагает не только свободное использование, но и развитие языкового чутья. Требуется научное обоснование оптимального объема аудиторных занятий по иностранному языку, необходимого и достаточного для профессионального владения им. Во-вторых, следует обеспечить соответствие преподаваемого языка «языковому вкусу эпохи» [8]. Дело в том, что лексический тезаурус учебников часто устаревает еще до их выхода, и не отражает современных неологизмов, аббревиатур и акронимов [9]. Осовременивание лексического минимума – одна из актуальных задач, требующая создания межвузовских исследовательских коллективов. В этой связи исключительную актуальность приобретает проблема совершенствования профессионально ориентированной языковой подготовки учителей и преподавателей иностранного языка, которая находит отражение в исследованиях современных авторов [10].

Методический компонент позволяет учителю достичь свободы методического творчества и выработать свой индивидуальный стиль преподавания, основываясь на индивидуальном методическом кредо [11], формирование которого начинается в студенческие годы.

В этой связи возникает другая проблема – обновление содержания курса методики обучения иностранным языкам для будущих учителей. Чтобы подготовить креативного учителя, учителя-творца, учителя-мастера, курс методики обучения иностранным языкам в педвузах должен быть нацелен не на натаскивание на работу по УМК, а на развитие методического мастерства учителя-профессионала.

Очевидно, что имитативные методы профессионально-методической подготовки не могут быть релевантны к формированию креативного учителя иностранного языка, принцип «делай как я» не соответствует этой цели.

Главным принципом подготовки учителя иностранного языка – профессионала должен быть принцип «делай лучше меня». Для этого следует широко использовать задания, вызывающие интеллектуальные затруднения, этюды по выработке методического кредо, тренинги методического мышления.

Целесообразна интеграция компетентностного с другими педагогическими подходами, в том числе рефлексивного. Рефлексивный подход (от лат. reflexio – обращение назад, размышление) обеспечивает способность учителя размышлять, осознавать адекватность своих действий и использовать обратную связь.

Формирование методического кредо учителя индивидуального стиля преподавания учебного предмета «ИЯ» – вот приоритеты профессионально-методической подготовки нового учителя. Унификация, стандартизация практики обучения иностранному языку дорого обходится учителю, так как он не продвигается к вершинам методического мастерства, а, как правило, смиряется со своей профессиональной судьбой, становясь сторонником шаблонов, не совместимых с творчеством.

«Где шаблон, – писал выдающийся русский писатель и врач Викентий Вересаев, – там ошибок нет, где творчество – там каждую минуту возможна ошибка. Долгим путём таких ошибок и промахов и вырабатывается мастер...» [12, с. 190].

Этот афоризм писателя необходимо возвести в ранг ключевого принципа профессионально-методической подготовки учителя, и соответственно им должен руководствоваться учитель в своей профессиональной деятельности, чтобы стать мастером педагогического труда.

Регулярное повышение квалификации и самостоятельное ознакомление с методической литературой являются важнейшими условиями поддержки и совершенствования методического мастерства, поскольку обучающие действия склонны к стереотипизации и репетитивности.

Творческая профессиональная деятельность учителя подкрепляется исследовательским компонентом. Он обеспечивает способность и готовность к проведению методических экспериментов и адекватному анализу их результатов. Постоянный поиск продуктивных приемов на чисто эмпирическом уровне может привести к ошибочным выводам, поэтому креативный учитель в известной мере должен быть лингводидактом, владеющим основными методами исследования методической науки (теоретический анализ, обобщение опыта, наблюдение, пробное/опытное обучение, педагогический эксперимент) и вспомогательными методами (анкетирование, тестирование). Кроме того, важны способность к научной интерпретации полученных результатов и умение определять наиболее продуктивные методические решения для дальнейшей апробации. Исследовательский компонент оберегает учителя от спонтанных решений и методической вкусовщины, позволяя ему не принимать методические новшества на веру, а подвергать их экспертной оценке.

К числу наиболее трудно реализуемых относится социокультурный компонент. Он связан с формированием у обучающихся иноязычной социокультурной компетенции, которая, как свидетельствует практика обучения ИЯ, преимущественно декларируется, но не формируется. Чтобы радикальным образом изменить ситуацию, необходима реализация двух условий:

а) формирование не декларативной социокультурной компетенции самого учителя, для чего предусмотреть в ОПОП педвузов по направлению «педагогическое образование – теория и методика обучения ИЯ» обязательную стажировку в образовательных центрах страны изучаемого языка;

б) ориентир процесса формирования социокультурной компетенции на культуру родной страны, чтобы обучающиеся могли рассказывать на ИЯ потенциальному инофонному партнёру о культурных фактах культуры собственной страны.

Социокультурную компетенцию не следует трактовать лишь как способность обучающихся с восторгом или толерантно относиться к культурным ценностям страны изучаемого языка. Важно осознать, что социокультурная компетенция должна способствовать пониманию подтекста высказываний партнёра по межкультурному диалогу, точному осознанию не того, что он сказал, а того, что он хотел этим сказать.

В современном мире всеобщей цифровизации особую актуальность приобретает информационно-коммуникационный компонент, или компьютерная грамотность учителя. Хотя компьютерная безграмотность постепенно уходит в прошлое, по данным О.М. Корчажкиной, лишь 7,5% учителей оценивали свою компьютерную грамотность как продвинутую [13]. В настоящее время даже при значительном улучшении этих показателей доля учителей с базовым уровнем остается высокой. Неэффективность использования ИКТ часто связана с их методически не оправданным применением. В целях полноценной реализации информационно-коммуникативного компонента необходимо изменить отношение учителей к ИКТ, преодолеть неуверенность и активизировать самообразование через вебинары и курсы повышения квалификации [13]. Представляется целесообразным в ОПОП по подготовке учителей ИЯ включить курс «Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам», охватыва-

ющий вопросы методики использования таких ресурсов, как хотлисты, вебквесты, блог- и вики-технологии, подкасты, лингвистические корпусы и сетевые тесты, подробно описанные М.Н. Евстигнеевым [14]. Таким образом, рассматриваемый компонент обеспечивает виртуозное владение мультимедийными и ИКТ для формирования у обучающихся иноязычных компетенций, при этом важно сохранить гармонию живого слова и цифры, чтобы тотальная цифровизация не вытеснила духовную связь учителя и обучающихся.

Завершает перечень базовых составляющих организационно-управленческий компонент, определяющий правовую грамотность учителя. Современный педагог выступает как организатор и менеджер образовательного процесса, что требует знания основных нормативно-правовых документов, включая ФЗ «Об образовании» и ведомственные акты. Правовая грамотность обеспечивает осознание юридических прав должностных обязанностей. Помимо профессионально-методических компонентов, успешность трудовой деятельности креативного учителя иностранных языков в значительной степени определяется комплексом его личностных качеств, которые позволяют педагогу виртуозно владеть профессией и постоянно находиться в творческом поиске. А. Маслоу, описывая «самоактуализирующихся людей», подчеркивал важность личностных черт, которые позволяют достигать высшего уровня реализации своего потенциала [15]. В педагогической деятельности, такой самоактуализирующийся профессионал демонстрирует ряд уникальных личностных черт, ключевой среди которых является коммуникабельность – сложное социально-лингвопсихологическое образование, выражающееся в общительности и способности к свободному речетворчеству как на родном, так и на иностранных языках. Это качество жизненно важно для учителя ИЯ, поскольку оно способствует преодолению коммуникативных барьеров, обеспечивает продуктивное взаимодействие с обучающимися. В тесной связи с коммуникабельностью находится чувство юмора. Являясь комплексом перцептивных, когнитивных, эмоциональных и поведенческих процессов [16], юмор для креативного учителя выступает признаком развитого самосознания, способствуя бесконфликтному разрешению затруднений и созданию положительной атмосферы. Он позволяет не только использовать анекдоты и шутки как дидактические приемы, но и оперативно нейтрализовать напряженные ситуации. Понимание юмористического текста, в свою очередь, требует глубокого знания национальной культуры [17], что является дополнительным аргументом в пользу внесения существенных корректив в процессе формирования у будущих учителей и обучающихся социокультурной компетенции.

Следующая группа личностных качеств креативного учителя характеризует его способность влиять на обучающихся и организовывать их учебную деятельность. Харизматичность, понимаемая как «божественный дар» или исключительная одаренность [18, с. 1437], проявляется в способности увлечь обучающихся, расположить к себе магнетизмом обаяния, душевной теплоты и высокого уровня общей и коммуникативной культуры. Харизматичный учитель становится источником вдохновения, способным «одарить» благодатью своей личности, что является мощной основой для продуктивного взаимодействия. В комплексе с харизмой выступают лидерство и способность работать в команде. Лидерство (от англ. lead – вести) позволяет учителю принимать методические решения, нести за них ответственность, определять пути достижения целей и увлекать коллег и обучающихся своим примером. Учитель-лидер обладает энергичностью, честолюбием, адаптивностью, уверенностью в себе и самоконтролем. В то же время не менее важным является умение работать в команде, которое обеспечивает гармоничную интеграцию педагога в коллектив и эффективное решение общих образовательных задач. Эти два качества, лидерство и способность к сотворчеству, являются двумя сторонами одной медали, реализующимися в неразрывном единстве.

Эмоциональность и амбициозность – личностные качества, определяющие динамизм и целеустремлённость креативного учителя.

Эмоциональность как переживание человеком происходящего, характеризующееся полярностью и разнообразием оттенков [19, с. 552] обеспечивает незатрудненный диалог. Однако для учителя критически важно умение контролировать свои эмоции, поскольку неконтролируемый «эмоциональный взрыв» может нанести невосполнимый урон продуктивности урока. Эмоциональная устойчивость является важнейшим условием эффективности и надежности профессиональной деятельности, требующей постоянной концентрации внимания и собранности. В свою очередь, амбициозность, которую в современном контексте рассматривают не как отрицательную, а как основное качество преуспевающей личности, выражается в стремлении учителя к успеху, профессиональному росту и постоянному самосовершенствованию. Она обеспечивает психологическое преимущество, уверенность в профессиональных действиях и целеустремленность к вершинам мастерства, побуждая учителя не останавливаться на достигнутом. Амбициозность определяет профессиональное поведение креативного учителя, ориентированное на максимальную успешность его деятельности, а эмоциональность обеспечивает его стабильность.

Сплав рассмотренных компонентов профессионализма учителя ИЯ и его личностных качеств обеспечивает ему возможность быть самоактуализирующимся профессионалом, способным к методическому творчеству, созданию комфортной атмосферы и эффективному взаимодействию с обучающимися и коллективом, содействует достижению учителем значительных результатов в обучении и воспитании школьников. Следует подчеркнуть, что компонентами профессионализма учителя ИЯ может овладеть фактически любой абитуриент, поступивший на факультет иностранных языков педвуза, однако креативным учителем ИЯ может стать далеко не каждый. Для этого требуется если не полностью сформированные представленные выше качества, то, по крайней мере, их задатки, которые могут быть развиты параллельно с приобретением профессионального мастерства. В этой связи представляется целесообразным при поступлении в педагогические вузы на направление подготовки 45.03.02 Лингвистика, профиль теория и методика преподавания ИЯ, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: английский, французский язык) предусмотреть собеседование с абитуриентами для оценки наличия необходимых личностных качеств или их зачатков. Это позволит готовить учителей новой формации, способных вдохновлять и формировать новые поколения достойных граждан России.

Состав и анализ рассмотренных компонентов и личностных качеств креативного учителя ИЯ представлен в монографии Барышникова Н.В. [3]. Однако остаётся открытым ещё один вопрос: какие ещё компоненты профессионализма учителя ИЯ и его личностные качества имеют существенное значение для того, чтобы было правомерно квалифицировать учителя как креативного мастера педагогического труда?

Библиографический список

1. Мелешко В. Легко и непринужденно: статья о работе учителя истории и обществознания хабаровской школы № 85 Д.В. Морозова. *Учительская газета*. 2022; № 6, 8 февраля.
2. Смирнов С.А., Котова И.Б., Шиянов Е.Н и др. *Педагогика: педагогические теории, системы, технологии:* учебник. Москва: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Барышников Н.В. *Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя*: монография. Москва: Инфра-М, 2024.
4. Ковалев С.В. *Основы нейролингвистического программирования: введение в человеческое совершенство*: учебное пособие. Москва: Профит Стайл, 2007.
5. О Коннор Дж., Сеймор Дж. *Введение в НЛП*. Москва: Издательство Гранд Фаир, 2008.
6. *Профессиограмма учителя иностранного языка*: методические материалы. Составители С.Ф. Шатилов, К.И. Саломатов, Е.С. Рабунский. Москва: Минпрос РСФСР, 1977.
7. *Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка*. Москва: МГЛУ, 2003.
8. Костомаров В.Г. *Языковой вкус эпохи*. Санкт-Петербург, 1999.
9. Барышников Н.В. Некоторые аспекты реинновации концепции обучения иностранным языкам. *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки*. 2021; Выпуск 1 (838): 63–74.
10. Коренев А.А. Профессионально ориентированная языковая подготовка и развитие преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 5: 353–355.
11. Барышников Н.В. Методическое кредо учителя иностранного языка как основа его профессионализма. *Вестник Минского лингвистического университета*. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2023; № 1 (43): 57–66.
12. *Афоризмы великих врачей*. Москва: Просвещение – Союз: Просвещение, 2024.
13. Корчажкина О.М. Профессиональная деятельность учителя в условиях информатизации образования. *Научно-методический сборник*. Москва: Глосса-Пресс, 2010.
14. Евстигнеев М.Н. *Методика формирования компетентности учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий*: монография. Москва: Глосса-Пресс, 2012.
15. Маслоу А. *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Питер, 2019.
16. Макиенко И.И. Юмор в рекламе. *Маркетинг в России и за рубежом*. 2002; № 5: 54–61.
17. Прохоров Ю.Е. *Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев*. Москва: КомКнига, 2008.
18. *Советский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1982.
19. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: ПитерКом, 1999.

References

1. Meleshko V. Legko i neprinuzhdenno: stat'ya o rabote uchitelya istorii i obschestvoznaniya habarovskoj shkoly № 85 D.V. Morozova. *Uchitel'skaya gazeta*. 2022; № 6, 8 fevralya.
2. Smirnov S.A., Kotova I.B., Shiyanov E.N i dr. *Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tehnologii:* uchebnik. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
3. Baryshnikov N.V. *Obuchenie inostrannym yazykam i metodicheskoe tvorchestvo uchitelya*: monografiya. Moskva: Infra-M, 2024.

4. Kovalev S.V. *Osnovy nejrolingvisticheskogo programmirovaniya: vvedenie v chelovecheskoe sovershenstvo*: uchebnoe posobie. Moskva: Profit Stajl, 2007.
5. O Konnor Dzh., Sejmor Dzh. *Vvedenie v NLP*. Moskva: Izdatel'stvo Grand Fair, 2008.
6. *Professiogramma uchitelya inostrannogo yazyka*: metodicheskie materialy. Sostaviteli S.F. Shatilov, K.I. Salomatov, E.S. Rabunskij. Moskva: Minpros RSFSR, 1977.
7. *Obscheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, prepodavanie, ocenka*. Moskva: MGLU, 2003.
8. Kostomarov V.G. *Yazykovoj vkus `epohi*. Sankt-Peterburg, 1999.
9. Baryshnikov N.V. Nekotorye aspekty reinnovacii koncepcii obucheniya inostrannym yazykam. *Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2021; Vypusk 1 (838): 63-74.
10. Korenev A.A. Professional'no orientirovannaya yazykovaya podgotovka i razvitie prepodavatelya inostrannogo yazyka v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 5: 353-355.
11. Baryshnikov N.V. Metodicheskoe kredo uchitelya inostrannogo yazyka kak osnova ego professionalizma. *Vestnik Minskogo lingvisticheskogo universiteta*. Seriya 2: Pedagogika, psihologiya, metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov. 2023; № 1 (43): 57-66.
12. *Aforizmy velikih vrachej*. Moskva: Prosveschenie – Soyuz: Prosveschenie, 2024.
13. Korchazhkina O.M. Professional'naya deyatel'nost' uchitelya v usloviyah informatizacii obrazovaniya. *Nauchno-metodicheskij sbornik*. Moskva: Glossa-Press, 2010.
14. Evstigneev M.N. *Metodika formirovaniya kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij*: monografiya. Moskva: Glossa-Press, 2012.
15. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg: Piter, 2019.
16. Makienko I.I. Yumor v reklame. *Marketing v Rossii i za rubezhom*. 2002; № 5: 54-61.
17. Prohorov Yu.E. *Nacional'nye sociokul'turnye stereotipy rechevogo obscheniya i ih rol' v obuchenii russkomu yazyku inostrancev*. Moskva: KomKniga, 2008.
18. *Sovetskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1982.
19. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: PiterKom, 1999.

Статья поступила в редакцию 25.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-362-364

Botasheva N.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: botash.n@yandex.ru*

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF MASTERING METHODS OF TEACHING FINE ARTS TO STUDENTS – FUTURE TEACHERS. The author defines the ways of usage of modern digital technologies as tools that ensure the activation of students' activities aimed at mastering the methodology of teaching fine arts. To answer the question of their inherent didactic potential, the essence of the phenomenon of the readiness of future teachers and teachers to fulfill professional duties in modern conditions is considered first of all. At the same time, some attention is paid to the role of digital competencies in its structure. The paper reveals the main features inherent in the process of developing such competencies in teaching the course on "Methods of Teaching Fine Arts". Based on the analysis of the experience of modern universities, reflected in scientific and methodological literature, examples of the effective use of digital tools during the implementation of educational activities by teachers of the Institute of Culture and Arts of the Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliyev are given.

Key words: **digital educational technologies, pedagogical university, training of teachers of fine arts and technology, methods of teaching fine arts, activation of students**

Н.П. Боташева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: botash.n@yandex.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА СТУДЕНТАМ – БУДУЩИМ ПЕДАГОГАМ

Автором определены возможности современных цифровых технологий как инструментов, обеспечивающих активизацию деятельности студентов – будущих педагогов, направленной на овладение методикой преподавания изобразительного искусства. Для ответа на вопрос о присущем им дидактическом потенциале в первую очередь рассматривается суть феномена готовности будущих педагогов к реализации профессиональных обязанностей в современных условиях. При этом определённое внимание уделяется роли цифровых компетенций в её структуре. Исследованию подвергаются основные особенности, присущие процессу развития таких компетенций в ходе изучения учебной дисциплины «Методика обучения изобразительному искусству». Затем на основе анализа опыта современных вузов, отражённого в научной и методической литературе, приводятся примеры эффективного использования цифровых инструментов во время реализации образовательной деятельности.

Ключевые слова: **цифровые образовательные технологии, педагогический вуз, подготовка учителей изобразительного искусства и технологии, методика обучения изобразительному искусству, активизация студентов**

Факт интенсивного проникновения цифровых инструментов во все сферы жизни человеческого общества на текущем этапе его развития обозначил проблемное поле встраивания цифровых технологий в систему высшего образования, в том числе по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Изобразительное искусство; технология». Данными обстоятельствами обусловлена актуальность анализа различных аспектов применения цифровых технологий в практике учебно-воспитательной работы, в частности, при освоении будущими учителями дисциплины «Методика обучения изобразительному искусству». При этом, как показывают исследования современных авторов (Е.В. Щербинкина [1], Г.М. Салтыкова, Т.С. Северова [2], Д.А. Хворостов, Г.А. Горбунова, К.Н. Савельев [3]), практикуемый в большинстве современных вузов подход, который Г.Г. Дроженко [4] идентифицирует как «аналогово-инструкционный», сегодня является малоэффективным. Действительно, реализация соответствующей образовательной стратегии при подготовке по указанному выше направлению базируется на отношении к преподавателю как к главному носителю знаний. Сегодня соответствующее положение не представляется бесспорным, например потому, что большая часть будущих учителей изобразительного искусства и технологии обладают более обширными информационно-коммуникативными знаниями, чем их наставники. Вторая причина устаревания традиционных методик связана с первой. Поколение, обозначаемое современными педагогами (Е.В. Щербинкина [1], Г.Г. Дроженко [4], Г.А. Низкодубов [5]) терминами digital natives (англ. – рождённые в цифровую эпоху), «поколение Z», «зумеры», окружено, начиная с раннего детства, цифровыми технологиями, способствующими высокой скорости получения информации через посредство многочисленных каналов. Это, в свою очередь, означает необходимость внесения принципиальных изменений в характер взаимодействия учащихся с информацией. Достижению соответствующего промежуточного результата будет способствовать интеграция цифровых инструментов в педагогический процесс. Расширение их использования позволит с большей эффективностью применять новые методы преподавания для подготовки молодых учителей, соответствующих требованиям современной российской школы.

Цель данной статьи – определить возможности цифровых технологий как средства активизации студентов направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Изобразительное искусство; технология» в процессе освоения методики преподавания изобразительного искусства.

Этой цели соответствуют следующие задачи: рассмотреть феномен готовности будущих учителей и преподавателей соответствующих дисциплин к реализации профессиональных обязанностей в современных условиях, продемонстрировав роль и место цифровых компетенций в его структуре; исследовать основные особенности процесса развития таких компетенций на занятиях по дисциплине «Методика обучения изобразительному искусству»; привести примеры эффективного использования цифровых инструментов в ходе образовательной деятельности, реализуемой педагогами института культуры и искусств ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева».

Научная новизна работы состоит в демонстрации примеров эффективного использования современных цифровых технологий по ходу образовательной де-

ятельности, реализуемой педагогами института культуры и искусств ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева».

Теоретическая значимость может быть обоснована фактами отражения на её страницах сущности феномена готовности будущих учителей изобразительного искусства и технологии к реализации профессиональных обязанностей в современных условиях, а равно демонстрации роли цифровых компетенций в её структуре.

Практическая значимость заключается в изучении наиболее существенных особенностей процесса развития таких компетенций на занятиях по дисциплине «Методика обучения изобразительному искусству».

Методы исследования, применявшиеся автором при подготовке статьи, включали синтез, анализ, сравнение, обобщение информации полученной при исследовании педагогической практики института культуры и искусств ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», а также изучении научно-методической литературы.

Готовность будущего педагога к преподаванию изобразительного искусства представляет собой феномен, характеризующийся определённой структурной сложностью. В него входят знания, умения и навыки двух типов: психолого-педагогические и художественно-эстетические. Ещё одним неотъемлемым компонентом компетентности современного учителя технологии и ИЗО, считают современные авторы (Г.М. Салтыкова, Т.С. Северова [2], Д.А. Хворостов, Г.А. Горбунова, К.Н. Савельев [3]), в последнее время становится цифровая компетентность.

Уровень её сформированности определяется степенью выраженности системы навыков, связанных с эффективным применением цифровых технологий в будущей профессиональной деятельности. В свою очередь, навыки эти могут быть разделены на пять групп (табл. 1).

Таблица 1

Классификация цифровых навыков будущего учителя ИЗО и технологии

№	Группа навыков	Роль в реализации педагогом по изобразительному искусству и технологии различных форм деятельности
1.	Общие	Необходимы для полноценного участия в различных формах социально значимой деятельности, не имеющих прямого отношения к реализации профессиональных обязанностей
2.	Профессиональные	Расширяют возможности для эффективной работы с цифровыми продуктами в ходе взаимодействия с учащимися на занятиях по технологии и ИЗО
3.	Проблемно-ориентированные	Позволяют выпускнику, успешно освоившему соответствующие профили подготовки, разрабатывать специализированные программы, интеллектуальные системы обучения
4.	Специальные	Обеспечивают работу с учебной, методической и иной информацией посредством различных сетевых сервисов
5.	Комплиментарные	Ориентированы на коммуникацию с коллегами, администрацией школы, обучающимися посредством мессенджеров и социальных сетей

Таким образом, сегодня учитель технологии и ИЗО с необходимостью должен быть уверенным пользователем цифровой среды, способным к эффективному поиску новой информации и её интеграции в информационное пространство ОО. Подготовка же будущих педагогов-художников к реализации соответствующих форм деятельности в ходе обучения дисциплине «Методика обучения изобразительному искусству» может представляется достижимой через интеграцию технических возможностей современного цифрового инструментария в художественно-творческую деятельность.

С позиции цифровой трансформации процесс подготовки к преподаванию соответствующих учебных предметов может функционировать и в измерениях, сохраняющих преемственность, непрерывность, и в проблемном поле информатизации, индивидуализации (табл. 2).

Таблица 2

Информатизация и индивидуализация процесса подготовки будущих учителей к преподаванию ИЗО как результаты цифровизации образовательного процесса

Информатизация	Индивидуализация
Интеграция информацио-коммуникационного инструментария в образовательный процесс	Проявляется в распространении практики индивидуальных образовательных траекторий будущего учителя изобразительного искусства, в том числе, за счёт формирования готовности работать в учреждениях дополнительного образования школьников, применении персонализированного подхода к обучению, повышенном внимании к творческим способностям и профессиональным интересам каждого студента

Педагогами (Е.В. Щербинкина [1], Д.А. Хворостов, Г.А. Горбунова, К.Н. Савельев [3], Г.А. Низкодубов [5]) установлено, что внедрение цифровых технологий в процесс подготовки по рассматриваемым направлению и профилям следует направлять на решение двух важнейших задач. К задачам этим относятся:

– поиск наиболее результативных методических инструментов, способствующих формированию профессионала, ориентированного на постоянное развитие;

– генерация в вузе, реализующем обучение по соответствующим профилям, развивающей среды открытого характера, направленной на реализацию наиболее перспективных путей самовыражения и самообразования не только студентами, но и преподавателями.

Выполняя эти задачи, преподаватели многих современных вузов, свидетельствуют Г.М. Салтыкова и Т.С. Северова [2], применяют при обучении будущих художников-педагогов основам преподавания ИЗО информационные и телекоммуникационные системы, прежде всего, как инструменты поиска и обработки информации. При этом возможности современных цифровых сервисов, обеспечивающих эффективные архивирование, обработку, хранение и презентацию необходимых данных, существенно ускоряют решение задач обучения и воспитания [2]. Нередко, добавляет Г.Г. Дроженко [4], встречается также использование графических программ разработки и создания двухмерных и трёхмерных объектов, моделирования средовых форм, анимирования и др. Безусловно, всё это способствует повышению эффективности формирования компетенций (в том числе цифровых), необходимых будущему учителю ИЗО и технологии в профессиональной деятельности. Однако дидактический потенциал современных цифровых продуктов значительно шире.

Показательным в плане более широкой их реализации является пример института культуры и искусств ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева». Его преподаватели, знакомя студентов направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Изобразительное искусство; технология» с содержанием академической дисциплины «Методика обучения изобразительному искусству», исходят из разделяемого рядом исследователей (Д.А. Хворостов, Г.А. Горбунова, К.Н. Савельев [3], Г.А. Низкодубов [5]) понимания цифровых образовательных технологий. Соответствующая категория трактуется как практическое приложение технологий информационных для создания новых возможностей трансляции знаний, их восприятия обучающимися и оценки образовательных результатов.

Принимая во внимание соответствующее положение, мы раскрываем дидактический потенциал цифровизации в практике дифференциации приёмов, форм и методов обучения. Широко при этом применяются такие активные и интерактивные педагогические технологии, как проектная деятельность и игровые технологии, подразумевающие широкое использование цифровых инструментов.

Особе место в цифровой среде института занимают организация и воспроизведение условий будущей профессиональной деятельности учителей ИЗО и технологии. С этой целью широко используются обучающие тренажёры, функционирующие за счёт реализации возможностей виртуальной и дополненной реальности. При этом повышенное внимание уделяется взаимодействию с органами управления образованием, школами КЧР и иными заинтересованными структурами. Это необходимо для согласованных усилий в системе «школа – вуз» в процессе подготовки будущих педагогов изобразительного искусства. При этом, с учётом цифровизации общеобразовательных школ, учреждений дополнительного образования школьников, будущих педагогов готовят к профессиональной педагогической деятельности в условиях школьной цифровой образовательной среды. Соблюдение же принципов индивидуализации обеспечивает адресный характер обучения. При этом педагогические работники из носителей суммы готовых знаний превращаются, скорее, в тьюторов, сопровождающих продвижение обучающихся по индивидуальным образовательным маршрутам. Реализуется дидактический потенциал цифровых технологий в процессе подготовки будущих педагогов к обучению детей изобразительному искусству не только в ходе учебной деятельности. Их возможности находят своё применение также в следующих аспектах деятельности института: планирование, организация и управление образовательным процессом; взаимодействие между его субъектами; диагностика и оценка качества результатов реализации основных форм деятельности.

Завершая исследование возможностей цифровых образовательных технологий как средства повышения эффективности обучения студентов методике преподавания изобразительного искусства, мы можем говорить о том, что готовность будущих учителей к такого рода деятельности представляет собой достаточно сложный в структурном отношении феномен. Он интегрирует психолого-педагогические и художественно-эстетические компетенции. Применительно к последним десятилетиям можно констатировать факт наличия третьего, не менее важного компонента – цифровой компетентности. Включая, в свою очередь, ряд навыков, связанных с эффективным применением цифровых технологий, она обеспечивает молодому учителю технологии и ИЗО возможность быть уверенным пользователем цифровой среды, способным к эффективному поиску новой информации и её интеграции в информационное пространство ОО.

В тексте статьи были рассмотрены задачи, стоящие сегодня перед цифровизацией процесса профессиональной подготовки по соответствующим профи-

лям: поиск наиболее результативных методических инструментов, способствующих формированию профессионала, ориентированного на постоянное развитие; генерация в вузе, реализующем обучение по соответствующим профилям, развивающей среды открытого характера, направленной на реализацию наиболее перспективных путей самовыражения и самообразования не только студентами, но и преподавателями. Также было продемонстрировано, что в ряде современных организаций высшего образования прилагаются определённые усилия в этом направлении.

Было при этом доказано, что предпринимаемых шагов зачастую оказывается недостаточно. Полезным в данной связи может быть опыт института культуры и искусств ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева».

Библиографический список

1. Щербинкина Е.В. Формирование готовности будущего учителя изобразительного искусства к профессиональной деятельности в школе цифрового века. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 81-1: 302–305.
2. Салтыкова Г.М., Северова Т.С. Опыт реализации дополнительной программы профессиональной переподготовки «Теория и методика преподавания изобразительного искусства и дизайна». *Учёные записки Орловского государственного университета.* Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2023; № 3 (100): 289–294.
3. Хворостов Д.А., Горбунова Г.А., Савельев К.Н. Цифровые технологии в дизайнобразовании и обучении изобразительному искусству школьников. *Учёные записки Орловского государственного университета.* Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2022; № 2 (95): 328–332.
4. Дроженко Г.Г. Особенности применения образовательной методики eduScrum. *Педагогическая наука и практика.* 2020; № 1 (27): 65–68.
5. Низкодубов Г.А. Применение принципов андрагогики при формировании образовательной системы вуза. *Современное педагогическое образование.* 2023; № 5: 149–155.

References

1. Scherbinkina E.V. Formirovanie gotovnosti buduschego uchitelya izobrazitel'nogo iskusstva k professional'noj deyatel'nosti v shkole cifrovogo veka. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 81-1: 302-305.
2. Saltykova G.M., Severova T.S. Opyt realizacii dopolnitel'noj programmy professional'noj perepodgotovki «Teoriya i metodika prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva i dizajna». *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2023; № 3 (100): 289-294.
3. Hvorostov D.A., Gorbunova G.A., Savel'ev K.N. Cifrovye tehnologii v dizajnobrazovanii i obuchenii izobrazitel'nomu iskusstvu shkol'nikov. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2022; № 2 (95): 328-332.
4. Drozhenko G.G. Osobennosti primeneniya obrazovatel'noj metodiki eduScrum. *Pedagogicheskaya nauka i praktika.* 2020; № 1 (27): 65-68.
5. Nizkodubov G.A. Primenenie principov andragogiki pri formirovanii obrazovatel'noj sistemy vuza. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2023; № 5: 149-155.

Статья поступила в редакцию 28.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-364-367

Magomeddibirova Z.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Primary Education, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: zulpat12@mail.ru*
Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow International University (Moscow, Russia); Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Osmayeva E.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: s-rakhmat@list.ru*

TRANSFORMATION OF THE UNIVERSITY'S DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT BASED ON THE DIDACTIC CAPABILITIES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE. The main didactic possibilities inherent in artificial intelligence (AI) tools in terms of facilitating the digital transformation of the educational environment of a modern university operating in the Russian Federation are identified. To do this, the authors show the role and place of AI-based educational technologies implemented in the field of higher education, based on the study and analysis of the experience of implementing the didactic capabilities of AI in the space of modern universities, scientific and methodological literature on relevant issues. The authors consider AI-based applications; intelligent educational subsystems that make up the digital educational environment of a modern university. Objective difficulties in the transformation of the university's digital educational environment using the didactic capabilities of AI are also shown. The article highlights the following main areas of implementation of the didactic capabilities of AI in the activities of modern universities: translation of necessary educational and methodological information; automated control of the learning process; moderation of group learning; increasing the visibility and informative capacity of the educational process; simulation of the teacher's activity.

Key words: **university, digital educational environment of university, artificial intelligence, intelligent applications, didactic capabilities of AI**

З.А. Магомеддибирова*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: zulpat12@mail.ru*
Ю.В. Сорокопуд*, д-р пед. наук, проф., АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Э.И. Осмаева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: s-rakhmat@list.ru*

ТРАНСФОРМАЦИЯ ВУЗОВСКОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИИ

Определены основные дидактические возможности, присущие средствам искусственного интеллекта (ИИ) в плане содействия цифровой трансформации образовательной среды современного вуза, осуществляющего деятельность на территории Российской Федерации. Для этого авторами на основе изучения и анализа опыта реализации дидактических возможностей ИИ в пространстве современных вузов, научной и методической литературы, затрагивающей соответствующую проблематику, показана роль и место образовательных технологий на базе ИИ, реализуемых в сфере высшего образования. Авторами рассмотрены приложения на основе ИИ; интеллектуальные образовательные подсистемы, составляющие цифровую образовательную среду современного вуза. Также показаны объективные затруднения на пути преобразования вузовской цифровой образовательной среды с использованием дидактических возможностей ИИ. В статье были выделены следующие основные направления реализации дидактических возможностей ИИ в деятельности современных вузов: трансляция необходимой учебной и методической информации; автоматизированный контроль процесса обучения; модерация группового обучения; повышение наглядности и информативной ёмкости образовательного процесса; симуляция деятельности преподавателя.

Ключевые слова: **вуз, цифровая образовательная среда вуза, искусственный интеллект, интеллектуальные приложения, дидактические возможности ИИ**

Сегодня первостепенную важность в смысле обеспечения возможностей для дальнейшего развития российской системы высшего образования приобретает учёт наиболее актуальных тенденций в развитии общества. Только он позволит определить те вызовы, которые несут с собой соответствующие тренды, и найти адекватные ответы на них. В этой связи современные авторы (Д.П. Унгер, О.Е. Каленов [1], Н.В. Соловова, Д.О. Ежков, А.Н. Рылов, Н.В. Сухankина [2]) выделяют шесть взаимосвязанных групп макрофакторов, определяющих ход дальнейшего развития вузовского образования (рис. 1).

Как отмечают учёные – исследователи М.Б. Толдиев, А.А. Узденова, Д.П. Унгер [3], Н.В. Ходякова [4], Е.В. Попова [5] и др., совокупное действие показанных на рис. 1 факторов детерминирует необходимость пересмотра методологических и методических подходов к реализации вузовских программ. Показателен в этом плане пример периода 2020–2021 гг. Тогда влияние пандемии COVID-19 на соответствующие аспекты жизни общества стало причиной существенного изменения подходов к организации обучения, его инструментальной базе.

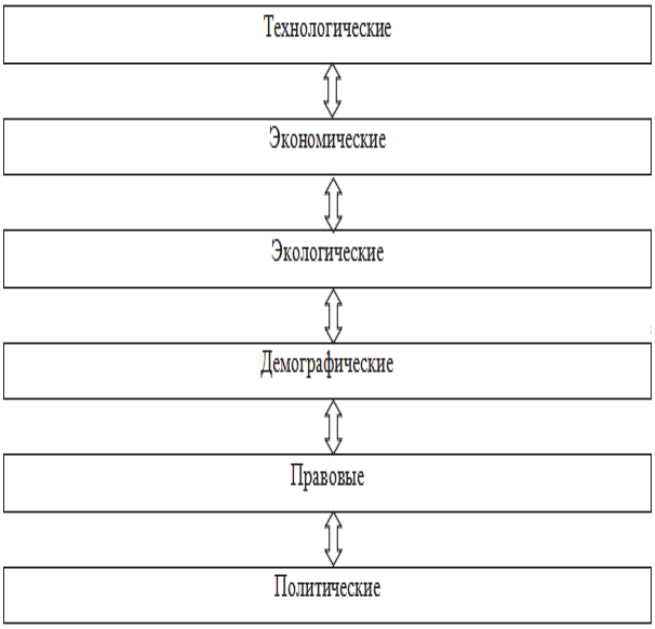


Рис. 1. Группы макрофакторов, оказывающих влияние на развитие отечественной системы высшего образования

Современные преподаватели высшей школы при проектировании программ учебных дисциплин должны опираться на ряд принципов: интернационализации, информационной открытости, мобильности, междисциплинарности, вариативности, индивидуализации.

Среди инструментов воплощения этих принципов в повседневной образовательной практике немаловажное место занимают цифровые технологии. Данным обстоятельством обусловливается актуальность нашей статьи.

Современные педагоги (Н.В. Соловова, Д.О. Ежков, А.Н. Рылов, Н.В. Суханкина [2], Н.В. Ходякова [4], Е.В. Попова [5]) отмечают, что для реализации новых задач могут быть с успехом использованы сервисы, функционирующие на базе искусственного интеллекта (ИИ). При этом, указывает М.Б. Толдиев с соавторами [3], использование подобного рода образовательных технологий с необходимостью должно быть адаптировано к условиям, в которых сегодня реализуются программы ВО. Только так можно будет добиться преобразования цифровой среды современных вузов, достижения достаточного уровня соответствия реализуемого в ней учебно-воспитательного процесса современным требованиям.

Вышеизложенное позволило нам сформулировать цель статьи следующим образом: изучить дидактические возможности ИИ в процессе трансформации цифровой образовательной среды современных российских вузов.

С этой целью коррелируют задачи: рассмотреть дидактические возможности ИИ в процессе трансформации вузовской цифровой образовательной среды; изучить ведущие направления реализации ИИ в деятельности современных вузов.

Научная новизна исследования состоит в анализе дидактических возможностей ИИ в процессе трансформации вузовской цифровой образовательной среды.

Его теоретическая значимость заключается в расширении содержания методологии и технологии профессионального образования в аспектах, касающихся влияния ИИ на процессы трансформации вузовской цифровой образовательной среды.

Практическая значимость сводится к рассмотрению основных направлений реализации дидактических возможностей ИИ в деятельности современных вузов на конкретных примерах.

При написании статьи применялись следующие методы: изучение и анализ опыта реализации дидактических возможностей ИИ в пространстве современных вузов, анализ научной и методической литературы по теме исследования, синтез, обобщение, конкретизация полученных данных.

Широко используемый в различных отраслях науки и практики (М.Б. Толдиев, А.А. Узденова, Д.П. Унгер [3], Н.А. Шобонов, М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева [6]) термин «искусственный интеллект» (ИИ) происходит от английского artificial intelligence (досл. – рукотворный интеллект). В широком смысле его, как правило, используют для обозначения технологии создания интеллектуальных машин, программ, сетевых сервисов. Говоря о сфере образования, современные авторы (Д.П. Унгер, О.Е. Каленов [1], Н.А. Шобонов, М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева [6]) позиционируют в качестве главного её свойства наличие функционала, позволяющего выполнять работу, которая вплоть до недавнего времени считалась имманентной лишь человеческому мозгу. Данная черта делает ИИ ценным инструментом, позволяющим понять механизмы формирования у обучающихся знаний, умений и навыков. Однако этим сфера его применения не ограничивается, ведь ИИ выполняет не только биологически правдоподобные функции.

По этой причине на текущем этапе развития отечественной педагогики высшего образования разработка различных систем, базирующихся на дидактических возможностях искусственного интеллекта, является достаточно распространённым, быстро развивающимся видом научной и практической деятельности. Помимо описанных выше причин это объясняется двумя взаимосвязанными обстоятельствами:

– наличием стойкого интереса обучающихся и преподавателей к интеллектуальным системам;

– развитием сетевых технологий, предоставивших разработчикам и пользователям новые инструменты.

Соответствующие обстоятельства превратили применение образовательных технологий, базирующихся на возможностях ИИ, в один из ключевых элементов цифровой трансформации образовательной среды современных вузов. Они же обусловливают тенденцию, при которой, несмотря на то, что различным вопросам его применения посвящено достаточно большое число работ (Н.В. Ходякова [4], Е.В, Попова [5], Н.А. Шобонов, М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева [6]), они до сих пор остаются не вполне решёнными по причине регулярного внесения коррективов его растущими возможностями. Ясно, однако, что на современном этапе искусственный интеллект представляет собой действенный инструмент преобразования образовательной среды. Это подтверждается особенностями истории его применения в сфере ВО.

Зарождение концепции ИИ в её близком к современному виде произошло к середине 1950-х гг. (Н.В. Соловова Д.О. Ежков, А.Н. Рылов, Н.В. Суханкина [2]). Сам этот термин был впервые применён американским специалистом в области компьютерных технологий и когнитивистики Джоном Маккарти (1927–2011) в 1955 г. Данный автор трактовал соответствующую категорию как гипотетическую «машину для имитации» различных аспектов «обучения или любых других особенностей интеллекта». Спустя 70 лет почти пророческими выглядят слова учёного о том, что внедрение ИИ в сферу образования позволит в автоматизированном режиме «использовать язык, формировать абстракции и концепции», в целом «решать проблемы», которые в середине XX в. по преимуществу «оставались за людьми» [2].

Показательно, что многие мысли Дж. Макарти уже в 2019 г. были повторены Тоби Бейкером и Лори Смит на страницах работы *Educ-AI-tion rebooted?* Эти авторы также определяют ИИ как совокупность средств аппаратного и программного обеспечения, которые выполняют «когнитивные задачи, обычно ассоциируемые с человеческим разумом, в частности обучение».

Таким образом, сегодня, как и в предшествующие десятилетия, во многом верным представляется понимание рядом педагогов (Д.П. Унгер, О.Е. Каленов [1], Е.В. Попова [5]) искусственного интеллекта как, по сути, обобщающей категории, в которую входят различные smart-технологии, а также нейронные сети и алгоритмы, средства эвристического анализа больших данных. Авторы (М.Б. Толдиев, А.А. Узденова, Д.П. Унгер [3], Е.В. Попова [5]) к ней относят также средства машинного обучения. В этой связи отметим, что машинное обучение представляет собой класс методов искусственного интеллекта, предназначенных для выработки решений различных задач на основе анализа опыта выполнения схожих с ними по тем или иным параметрам. Это представляется возможным за счёт отмеченной Н.В. Соловоовой с соавторами [2] способности средств машинного обучения распознавать закономерности и делать различные прогнозы, применяя их к различным ситуациям.

Ещё одной важной составляющей образовательных систем, базирующихся на дидактических возможностях ИИ, Д.П. Унгер с соавторами [1] называют рациональные агенты. В данном случае под термином «агент» понимается устройство, приложение либо сетевой сервис, функционал которого позволяет ему в автоматическом режиме воспринимать окружение с помощью датчиков и воздействовать на него посредством каких-либо исполнительных механизмов [2].

По сей день остаётся нерешенным вопрос о том, сможет ли ИИ в обозримом будущем действительно мыслить и развивать сознание, а не просто демонстрировать рациональное поведение, основные паттерны которого были заложены разработчиками. Именно такой интеллект исследователи (М.Б. Толдиев, А.А. Узденова, Д.П. Унгер [3], Н.В. Ходякова [4], Е.В. Попова [5]) называют «сильным», и представляется маловероятным, что он будет разработан в ближайшее время. Следовательно, применительно к сфере ВО как на текущем этапе её существования, так и в ближайшем будущем речь может идти о так называемом «старом добром искусственном интеллекте», т. е. включающем такие агенты и информационные системы, которые, по выражению американского философа XX – начала XXI вв. Джона Хогеланда (1945–2010), действуют так, как «если бы они были интеллектуальными», но не являются таковыми.

В связи с вышеизложенным необходимо определить конкретные сферы применения систем на основе искусственного интеллекта в современном вузовском образовании. Автор Н.В. Ходякова [4] отмечает три категории интеллектуальных приложений, доступных уже сегодня и получивших широкое распространение табл. 1).

Уже сегодня исследователям и практикам (Н.В. Соловова, Д.О. Ежков, А.Н. Рылов, Н.В. Суханкина [2], Е.В, Попова [5]) ясно, что упомянутые в табл. 3 интеллектуальные приложения не могут и не должны использоваться изо-

Таблица 1

Приложения на основе ИИ, применяющиеся в современных вузах

№	Наименование	Краткая характеристика	Основные функции
1.	ИИ-тьюторы	Приложения либо сетевые сервисы, разработанные для оказания поддержки учащимся любого возраста и уровня подготовки. Их функционал базируется на алгоритмах машинного обучения, которые позволяют анализировать поведение учащихся и подбирать персональные подходы к ним	– Подбор материала, – адаптация материала, – анализ прогресса учащихся, – обеспечение обратной связи между субъектами педагогической деятельности
2.	Средства интеллектуальной поддержки совместного обучения	Представляют собой технологии, основное назначение которых состоит в оптимизации групповой учебной работы будущих высококвалифицированных профессионалов. Целью широкого применения таких средств является повышение эффективности взаимодействия между участниками учебной работы, обеспечение персонализации её хода и результатов, а также автоматизация рутинных процессов	– Формирование адаптивных групп, – фасилитация групповой работы, – модерация коммуникаций, – персонализация обратной связи
3.	Интеллектуальная виртуальная реальность (VR)	Представляет собой технологию, функционал которой позволяет генерировать иммерсивные среды обучения, предоставляя таким образом студентам возможности для активного взаимодействия с виртуальными объектами в смоделированных ситуациях. Это существенно повышает наглядность, безопасность и вовлеченность учащихся в образовательный процесс	– Создание виртуальных лабораторий, симуляторов и организация деятельности обучаемых в них, – повышение эффективности профориентационных мероприятий, – упрощение процесса освоения студентами сложных концепций, –формирование компетенций без отрыва от исторического, культурного, социального и экономического контекстов, – повышение эффективности развития надпредметных, «гибких» навыков

лированно. Соответственно, следующим этапом эволюции применения ИИ должна стать их интеграция в интеллектуальные обучающие системы (ИОС).

Будучи дополненной такими системами, цифровая образовательная среда современного вуза, по сути, превратится в большую ИОС, интегрирующую множество подсистем. Это подтверждается позитивным опытом её построения в ЧГУ им. А.А. Кадырова. Интеллектуальные подсистемы, используемые преподавателями данной ОО, в том числе коллективом кафедры педагогики и психологии, подразделяются на три категории (табл. 2).

Опыт реализации соответствующей деятельности позволяет говорить о том, что, несмотря на ряд достигнутых результатов, которые могут быть идентифицированы в качестве положительных, превращение образовательной среды вуза в такую систему представляет собой задачу достаточно сложную. Опыт её решения в стенах Чеченского государственного университета им А.А. Кадырова показывает, что применительно к этому (и, по всей видимости, большинству других вузов нашей страны) построение данной системы сопряжено с определёнными трудностями (табл. 3).

Таблица 2

Интеллектуальные образовательные подсистемы,
составляющие цифровую образовательную среду современного вуза

№	Категория	Характеристика	Примеры средств ИИ, входящих в подсистемы данной категории
1.	Подсистемы, ориентированные на обучающихся	Совокупность интеллектуальных средств аппаратного и программного обеспечения, используемых по ходу освоения академических дисциплин	– Адаптивные системы управления обучением, – интеллектуальные обучающие системы
2.	Подсистемы, ориентированные на преподавателей	Инструменты искусственного интеллекта, используемые преподавателями ЧГУ с целью формирования объективных представлений относительно прогресса обучающихся и в случае необходимости – коррекции промежуточных результатов освоения ими образовательных программ, помощи студентам в преодолении возможных затруднений	– средства автоматизированной оценки, – инструменты, обеспечивающие эффективную обратную связь, – средства администрирования учебных курсов
3.	Подсистемы администрирования	Набор инструментов, позволяющих администрации вуза и различных его структурных подразделений оперативно получать адекватную информацию, касающуюся различных аспектов их функционирования	– средства мониторинга успеваемости студентов, – средства мониторинга процесса освоения студентами отдельных академических дисциплин, – инструменты, обеспечивающие эффективное проектирование индивидуальных образовательных траекторий обучающихся на протяжении всего процесса обучения, учитывающих индивидуальные возможности и потребности каждого студента

Таблица 3

Объективные затруднения на пути преобразования вузовской цифровой образовательной среды
с использованием дидактических возможностей ИИ

№	Формулировка	Влияние на построение большой ИОС в образовательном пространстве вуза
1.	Небольшое количество теоретических исследований и практических наработок по проблемам оптимальной структуры ИОС	Фактическое отсутствие чётко сформулированной системы принципов интеграции ИИ в образовательную среду вуза
		Недостаточно разработанный методологический аппарат
		Неизученность влияния региональной специфики условий, в которых функционирует вуз и реализуемых в нём профилей подготовки на интеграцию искусственного интеллекта в повседневную педагогическую практику
2.	Отсутствие научно обоснованных критериев для построения индивидуальных образовательных траекторий студентов	Затруднённость деятельности, направленной на проектирование ИОС, в том числе учёт особенностей студенческого контингента
		Невозможность обратиться к нормативно-правовым источникам, которые регулировали бы процесс преобразования образовательной среды вуза
		Неподготовленность многих студентов в плане решения задач интеграции в ИОС
		Сохранение традиционной структуры образовательного процесса

Таблица 4

Основные векторы реализации дидактических возможностей ИИ в деятельности современных вузов

№	Дидактические возможности ИИ	Как проявляются в образовательном процессе
1.	Трансляция необходимой учебной методической и иной информации	Представление и формализация знаний в памяти интеллектуальных систем
		Реализация приёмов и методов вывода информации, опирающихся на компетенции, уже имеющиеся у студентов
		Разработка способов пополнения знаний об изучаемых предметах и явлениях на основе их неполных описаний
		Построение логических конструкций, опирающихся на знания с одной стороны, с другой же воссоздающих особенности человеческих рассуждений
2.	Автоматизированный контроль процесса обучения	Интеграция ИИ с технологиями big data для отслеживания посещения очных и дистанционных занятий, а также хода выполнения заданий
3.	Модерация группового обучения	Подбор групп учащихся с одинаковым уровнем сформированности компетенций
		Анализ хода учебных дискуссий и выявление моментов, когда их участники отходят от темы
4.	Повышение наглядности образовательного процесса	Разработка способов представления зрительных сцен в текстовом описании и методов обратного перехода
		Реализация в ходе образовательного процесса приёмов представления информации о зрительных образах в базах знаний
		Использование интеллектуальных средств обучения, формирующих зрительные элементы на основе внутренних представлений
5.	Симуляция деятельности преподавателя	Анализ ответов учащихся
		Составление отзывов о ходе и результатах их работы
		Подготовка персональных планов обучения

При этом опыт этого же вуза показывает, что создание образовательной среды с применением технологий искусственного интеллекта способствует существенному улучшению результатов текущего и промежуточного контроля, расширению реализации важного в современных условиях принципа индивидуализации обучения. Но в полной мере это будет возможным только в случае преодоления упомянутых выше трудностей.

Безусловно, можно надеяться на то, что соответствующие аспекты использования ИИ в образовательных целях получат свою разработку в трудах учёных и педагогов-практиков. Однако уже сейчас могут быть предприняты некоторые меры, позволяющие в значительной степени редуцировать их негативное влияние. В данной связи одной из первостепенных задач является определение границ использования технологий искусственного интеллекта.

В свою очередь, достижение соответствующего промежуточного результата подразумевает выделение основных векторов использования ИИ в различных аспектах деятельности современного вуза. Принимая во внимание опыт подобной работы в ЧГУ им. А.А. Кадырова, мы можем выделить пять таких векторов (табл. 4).

На основе вышеизложенного мы можем утверждать, что искусственный интеллект (ИИ) представляет собой технологию создания интеллектуальных машин, программ и сетевых сервисов. Говоря же конкретно о сфере вузовского образования, нужно отметить, что главным его свойством является функционал, позволяющий с успехом выполнять работу, свойственную человеческому мозгу. Это превращает ИИ в один из наиболее эффективных инструментов, позволяющих понять механизмы формирования у обучающихся знаний, умений и навыков. Этим, конечно, сфера его применения в стенах современного вуза не ограничивается.

Сегодня искусственный интеллект представляет собой действенный инструмент преобразования образовательной среды. Это подтверждается особенностями истории его применения в сфере ВО, рассмотренной на страницах нашей статьи. К настоящему моменту ИИ успел превратиться в сложную систему, интегрирующую различные smart-технологии, нейронные сети и алгоритмы, средства эвристического анализа больших данных, машинного обучения и рациональные агенты.

Обладая подобной структурой, он может с успехом применяться в различных сферах деятельности современных вузов: тьюторство, интеллектуальная поддержка обучения, а также интеллектуальная виртуальная реальность. Обладающие соответствующим функционалом приложения и сервисы не должны использоваться изолированно. Необходимой представляется их интеграция в интеллектуальные обучающие системы (ИОС). Будучи дополненной ими, цифровая образовательная среда вуза превратится в большую ИОС, интегрирующую множество подсистем.

В процессе теоретического анализа и изучения опыта работы современных вузов были выделены следующие основные направления реализации дидактических возможностей ИИ в деятельности современных вузов: трансляция необходимой учебной и методической информации; автоматизированный контроль процесса обучения; модерация группового обучения; повышение наглядности и информативной ёмкости образовательного процесса; симуляция деятельности преподавателя и др.

Векторы дальнейших исследований в заданном направлении видятся нам в последующем изучении опыта внедрения ИИ в вузовскую цифровую образовательную среду и определении практических механизмов использования её потенциала в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Унгер Д.П., Каленов О.Е. Отечественный и зарубежный опыт внедрения цифровых технологий в бизнес-организациях. *Актуальные вопросы экономики промышленности: поиск и выбор решений:* материалы III Национальной научно-практической конференции. Москва: РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2024: 290-296.
2. Соловова Н.В., Ежков Д.О., Рылов А.Н., Суханкина Н.В. *Цифровая дидактика: технологии и сервисы: учебное пособие.* Самара: Издательство Самарского университета, 2025.
3. Толдиев М.Б., Узденова А.А., Унгер Д.П. Применение цифровых технологий в формировании культуры здорового образа жизни у студентов. *Проблемы современного педагогического образования.* 2025; № 87-4: 357–361.
4. Ходякова Н.В. Перспективные направления развития дидактики высшей школы. *Академическая мысль.* 2022; № 3 (20): 100–103.
5. Попова Е.В. Инновации в развитии высшего образования в цифровой экономике. *Инновации и инвестиции.* 2023; № 1: 4–8.
6. Шобонов Н.А., Булаева М.Н., Зиновьева С.А. Искусственный интеллект в образовании. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 79-4: 288–290.

References

1. Unger D.P., Kalenov O.E. Otechestvennyj i zarubezhnyj opyt vnedreniya cifrovyh tehnologij v biznes-organizaciyah. *Aktual'nye voprosy `ekonomiki promyshlennosti: poisk i vybor reshenij:* materialy III Nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: R`EU im. G.V. Plehanova, 2024: 290-296.
2. Solovova N.V., Ezhkov D.O., Rylov A.N., Suhankina N.V. *Cifrovaya didaktika: tehnologii i servisy: uchebnoe posobie.* Samara: Izdatel'stvo Samarskogo universiteta, 2025.
3. Toldiev M.B., Uzdenova A.A., Unger D.P. Primenenie cifrovyh tehnologij v formirovanii kul'tury zdorovogo obraza zhizni u studentov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2025; № 87-4: 357-361.
4. Hodyakova N.V. Perspektivnye napravleniya razvitiya didaktiki vysshej shkoly. *Akademicheskaya mysl'.* 2022; № 3 (20): 100-103.
5. Popova E.V. Innovacii v razvitii vysshego obrazovaniya v cifrovoj `ekonomike. *Innovacii i investicii.* 2023; № 1: 4-8.
6. Shobonov N.A., Bulaeva M.N., Zinov'eva S.A. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 79-4: 288-290.

Статья поступила в редакцию 21.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-368-371

***Merkish N.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: merkisch@hotmail.com*
***Shamov A.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: shamov1952@yandex.ru*
***Printsipalova O.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department, German Language Department, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: o.printsipalova@my.mgimo.ru*

FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK AS A SOURCE OF INFORMATION ABOUT THE NATIONAL CONCEPTUAL SPHERE. The article examines a foreign language textbook as a source of information about the conceptual sphere of the studied linguistic society. The "Im Klartext" teaching and methodological kit, designed for students studying international studies, is used as an example. The implementation of the textbook's key functions, which determine its quality, is analyzed: informational, communicative, motivating, developmental, and control functions. The sources of cultural and conceptual information in the textbook are described: 1) the semantics of the vocabulary verbalizing the concepts being studied and 2) information from foreign-language texts containing linguacultural facts and data. Examples of textbook texts and visual aids, equipped with a system of exercises aimed at introducing new knowledge and assimilating it, are presented. The developed criteria used in writing textbook texts containing information on the conceptual sphere of the German language are presented: 1) presentation of information on the concepts studied, 2) compliance with the students' language level, 3) optimal text length, 4) compliance with the text topics and the curriculum. When creating and selecting visual aids: 1) reflection of the figurative component of the concept structure, 2) informativeness, 3) functionality. The study concludes that the textbook is useful as a source of information on the conceptual sphere of language and society. The result is that students develop cultural and conceptual knowledge, which is essential for preparing them for intercultural communication in their professional activities in the international arena.

Key words: **foreign language textbook, study of foreign language and culture, conceptual sphere of linguosociety, cultural concept, conceptual information**

***Н.Е. Меркиш**, канд. пед. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (МГИМО МИД России), г. Москва, E-mail: merkisch@hotmail.com*
***А.Н. Шамов**, д-р пед. наук, проф., Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: shamov1952@yandex.ru*
***О.В. Принципалова**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. немецкого языка, Московский государственный институт международных отношений (МГИМО МИД России), г. Москва, E-mail: o.printsipalova@my.mgimo.ru*

УЧЕБНИК ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ИСТОЧНИК ИНФОРМАЦИИ О КОНЦЕПТОСФЕРЕ ИЗУЧАЕМОГО ЛИНГВОСОЦИУМА

В статье рассмотрен учебник по иностранному языку как источник информации о концептосфере изучаемого лингвосоциума. В качестве примера описан УМК «Im Klartext», предназначенный для студентов факультетов международной направленности. Проанализирована реализация в УМК ключевых функций учебника, определяющих его качество: информационной, коммуникативной, мотивирующей, развивающей и контролирующей. Показаны источники культурно-концептной информации в учебнике: 1) семантика лексики, вербализующей изучаемые концепты и 2) сведения иноязычных текстов, содержащих лингвокультурологические факты и данные. Приведены примеры текстов учебника и средств зрительной наглядности, снабженных системой упражнений, нацеленных на знакомство с новыми знаниями и их усвоение. Изложены разработанные критерии, использованные при написании текстов учебника, содержащих информацию о концептосфере немецкого языка: 1) представленность информации об изучаемых концептах, 2) соответствие языковому уровню студентов, 3) оптимальный объем текста, 4) соответствие тематики текстов учебным программам. При создании и отборе визуальной наглядности: 1) отражение образного компонента структуры концепта, 2) информативность, 3) функциональность. Сделан вывод о целесообразности использования учебника в качестве источника информации о концептосфере языка и социума. Результатом работы является накопление студентами культурно-концептных знаний, что является необходимым условием их подготовки к ведению межкультурной коммуникации при осуществлении профессиональной деятельности на международной арене.

Ключевые слова: **учебник по иностранному языку, изучение иностранного языка и культуры, концептосфера лингвосоциума, культурный концепт, концептная информация**

Согласно современным требованиям, предъявляемым к учебнику иностранного языка (ИЯ), его неотъемлемым компонентом является информация о культуре страны. Такая информация позволяет обучающимся изучать язык не как новый языковой код, но как живой и изменяющийся феномен, имеющий свою историю и определяющий мышление и поведение его носителей. Культурно-специфические сведения, имплементируемые в процесс изучения языка, позволяют подготовить студентов к реальной межкультурной коммуникации и взаимодействию с носителем языка. Их освоение способствует глубокому и четкому пониманию намерений собеседника, обусловленных его менталитетом и картиной мира.

Целью статьи является: рассмотрение учебника по ИЯ в качестве важного информационного ресурса при изучении языка и культуры.

Задачи статьи: рассмотреть возможности УМК «Im Klartext» в качестве источника информации о концептосфере изучаемого лингвосоциума; изложение критериев, разработанных авторами для написания и отбора иноязычных текстов и визуальной наглядности.

Научная новизна статьи состоит в описании учебника иностранного языка в качестве источника информации об изучаемом лингвосоциуме. Представленное в статье описание УМК «Im Klartext» позволяет по-новому взглянуть на сущность учебника по ИЯ и его потенциал в отражении лингвокультурологических знаний. Авторы впервые публикуют критерии, использованные ими при написании текстов учебника, содержащих информацию о концептосфере немецкого языка. Впервые публикуются критерии, задействованные при создании и отборе визуальной наглядности, отражающей культурно-концептные сведения.

Теоретическая значимость заключается в анализе учебника как информационного ресурса, содержащего культурно-концептную информацию; его функций; в разработке критериев, использованных при написании и отборе текстов / визуальной наглядности. Практическую значимость определяет возможность использования материалов статьи для разработки учебного курса по теории и практике создания и использования учебников ИЯ. УМК «Im Klartext» был внедрён в процесс обучения студентов немецкому как второму иностранному языку в МГИМО и показал высокую эффективность.

В процессе подготовки и написания статьи использовались следующие методы исследования: анализ литературы по лингвистике, психологии, педагогике и методике преподавания иностранных языков.

В настоящей статье учебник по иностранному языку анализируется в роли ключевого информационного ресурса, позволяющего имплементировать в процесс обучения необходимые знания о концептосфере немецкого языка. При этом в качестве основной единицы знаний о культуре, истории и современном состоянии изучаемого общества рассматривается культурный концепт. Он трактуется исследователями как ментальная сущность, идея, понятие (см., к примеру, [1, 2, 3]), «сгусток культуры в сознании человека», пучок «представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний» [4, с. 40–41]. С точки зрения представителей методической науки, концепт является «базовой дидактической единицей, лежащей в основе всей системы обучения ИЯ» [5, 2016, с. 22], «кирпичиком наших знаний» об окружающей действительности [6, с. 235]. Концепты содержат информацию, необходимую студентам при подготовке к реальному общению с носителем языка. Совокупность концептов представляет собой концептосферу изучаемого лингвосоциума [7]. Концептосфера нации может рассматриваться в качестве информационной базы мышления ее представителей. Она определяет систему актуальных понятий и ценностей общества, влияет на восприятие мира и его понимание человеком, рассматривающим окружающую реальность сквозь призму своего родного языка. Как отмечает академик Д.С. Лихачев, «концептосфера национального языка тем богаче, чем богаче вся культура нации – ее литература, фольклор, наука, изобразительное искусство <…>, она соотносима со всем историческим опытом нации и религией особенно». При этом «богатство

языка определяется не только богатством «словарного запаса» и грамматическими возможностями, но и богатством концептуального мира, концептуальной сферы, носителем которой является язык человека и его нации» [7, с. 153, с. 162]. Ученый указывает, что понятие концептосферы способствует осознанию роли языка как феномена, являющего собой нечто значительно большее, чем способ общения. Язык является квинтэссенцией культуры лингвосоциума и ее воплощения в различных слоях общества, включая отдельную личность. Д.С. Лихачев называет язык «сжатым, алгебраическим выражением <…> культуры», считая, что именно по концептосфере языка можно делать основательные выводы о культуре изучаемой национальной общности [7, с. 164–165]. Тем самым информация о концептосфере народа, язык которого изучается студентами, важна и необходима для полноценного владения данным языком и культурой [8].

С целью систематического и структурированного изучения иностранного языка в вузах используются специально разработанные учебники, учитывающие необходимость включения культурно-концептных данных в их содержание. Так, в МГИМО разработан УМК «Im Klartext», предназначенный для изучения немецкого языка студентами международного профиля (см., к примеру: [9]). Данный УМК состоит из двух частей: «Im Klartext A1» [10], и «Im Klartext A2» [11]. В качестве целевой группы учебника (в данной статье используется в качестве синонима к УМК) выступают студенты факультетов международной направленности, для которых интегрированное изучение языка и культуры приобретает особенное значение. Как справедливо отмечает В.А. Ясвин [12, с. 111], «в формирующейся в настоящее время многополярной системе международных отношений Россия <…> является одним из центров притяжения для ряда стран, и эта ее лидерская позиция в долгосрочной перспективе будет только усиливаться». Следовательно, дипломаты – представители Российской Федерации должны быть подготовлены к миссии посредника, пропагандиста русской культуры. В данном ключе факторы становления профессиональной и культурной идентичности будущих экспертов-международников в процессе обучения выходят на первый план [13].

УМК «Im Klartext» представляет собой учебный комплекс, позволяющий подготовить дипломатов к их будущей профессиональной деятельности путем глубокого освоения культуры немецкоговорящих стран через изучение единиц культуры – культурных концептов. Он включает в себя учебное пособие, рабочую тетрадь и специально отобранные аудио- и видеоматериалы для работы в мультимедийной аудитории и электронной образовательной среде (ср., к примеру [14]).

Тематика УМК представлена ключевыми концептами, изучаемыми на начальном и основном этапах обучения немецкому языку, например: «Deutsche Familie» – «Немецкая семья», «Mahlzeiten in Deutschland» – «Еда в Германии», «Wohnen in Deutschland» – «Проживание в Германии», «Menschen. Lebensläufe» – «Личности. Автобиографии» и т.д. Тем самым каждый раздел учебника и рабочей тетради посвящен изучению одного темообразующего ключевого концепта, обозначенного нами в качестве мегаконцепта. Помимо этого, рассматриваются макроконцепты, являющие собой подтемы, а также микроконцепты, входящие в их состав.

Так, например, темообразующий мегаконцепт *Zwischenmenschliche Beziehungen* (межличностные отношения) включает в себя макроконцепты *Formale Beziehungen* (формальные, деловые отношения) и *Persönliche Beziehungen* (неформальные, личные отношения). А макроконцепт *Persönliche Beziehungen* представлен микроконцептами *Familienformen (klassische Familie, Ein-Eltern-Familie, Pflegefamilie, Patchworkfamilie, …), feste Beziehung, Fernbeziehung, Hotel Mama, Nesthocker* и др.

Культурные концепты учебника раскрываются в специально подобранных текстах, снабженных системой упражнений. Так, вышеназванный макроконцепт *Persönliche Beziehungen* эксплицируется посредством системы текстов, один из которых сообщает содержание микроконцепта *Familienformen*:

Was bedeutet Familie?

Die Zahl von Familienformen nimmt zu. Was stellen sich heute Männer und Frauen unter Familie vor?

Ein Paar mit Kind oder Kindern: Das gilt in Deutschland noch immer als Norm für Familie. Doch immer weniger Väter, Mütter und Kinder leben so. „Etwa die Hälfte aller Kinder verbringen ihren 18. Geburtstag nicht mit beiden Eltern“, schreibt Matthias Petzold, Professor der Uni Düsseldorf. „Klassische Familie ist heute nicht mehr die dominierende Lebensform“. Professor Petzold führt Begriffe für andere Familienformen ein: Ein-Eltern-Familie, Mehrgenerationenfamilie, nichteheliche Lebensgemeinschaften, Patchwork-Familie, Pflegefamilie, Wohngemeinschaft u.s.w. <…>

Aber wie sieht heutzutage eine gute Partnerschaft aus? Es ist laut Umfragen nicht wichtig, ob ein Paar verheiratet ist. Wichtig ist, dass man alle Aufgaben verteilt. Es kann nicht sein, dass die ganze Arbeit an einer Person hängen bleibt [11, с. 100].

Таким образом, учебник включает в себя значительный объем сведений о концептосфере немецкоязычного общества, представленных в текстах, иллюстративном материале, заданиях и упражнениях. Это позволяет говорить о **реализации в разработанном учебнике ключевых функций**, определяющих его качество.

Одной из основных мы считаем *информационную* функцию учебника. УМК «Im Klartext» содержит большое количество лингвокультурологической информации. Эта информация о Германии, немцах, их привычках, менталитете усваивается обучающимися вместе с языковой составляющей. Она сопровождает этапы ознакомления, тренировки и закрепления нового материала и тем самым шаг за шагом глубоко познается студентами-международниками.

Культурно-концептные данные УМК «Im Klartext» в полной мере используются дипломатическими кадрами на занятиях в смоделированной межкультурной профессиональной коммуникации. В будущем они помогут молодым дипломатам в установлении контактов с носителями языка и в организации межкультурного взаимодействия. Тем самым мы можем говорить о реализации *коммуникативной* функции учебника.

Согласно проведенным опросам и анкетированию (в 2021–2024 годах было проанкетировано в общей сложности 233 студента), УМК содержит интересные и новые сведения, он занимателен, красочен, информативен. Обучающиеся отмечают, что узнали много нового о Германии и немецкоговорящих странах, работа с учебником укрепила их желание глубже освоить немецкий язык и его культуру. Это указывает на становление *мотивирующей и развивающей* функций учебно-методического комплекса.

УМК «Im Klartext» предполагает параллельную работу с учебником и рабочей тетрадью. Изучение мега-, макро- и микроконцептов на основе учебника сопровождается выполнением самостоятельных заданий в рабочей тетради. Все новые культурно-концептные данные учебника отражаются в рабочей тетради. По окончании каждого раздела в рабочей тетради предлагается тест, контролирующий усвоение нового языкового материала и лингвокультурологических сведений. Все вышесказанное позволяет говорить о реализации *контролирующей* функции учебника. Далее мы рассмотрим алгоритм освоения студентами новой культурно-концептной информации, представленной в УМК. Как отмечалось выше, информация о содержании лингвоконцептов, входящих в концептосферу немецкого языка, осваивается студентами в первую очередь через усвоение семантики лексики учебника, объективирующей изучаемые ментальные сущности. Кроме того, концепты эксплицируются в процессе анализа фактов и данных иноязычных текстов, содержащих культурно-концептные сведения. Таким образом, обучающиеся знакомятся с лингвокультурологической информацией в процессе семантизации лексики и при работе с ней на основе предложенной системы упражнений в учебнике и рабочей тетради. Особенное внимание уделяется освоению культурно-маркированной лексики, эксплицирующей культурную специфику изучаемых концептов [15; 16]. В дальнейшем происходит обогащение полученных сведений в процессе работы с рекомендованными текстами. Заключительным шагом является закрепление полученных знаний и их использование в системе упражнений, направленных на развитие умений письменной и устной интеракции.

Покажем на примере, каким образом информация о концептосфере немецкоговорящих стран представлена в разработанном учебнике. Прежде всего, она дается в тексте, снабженном системой упражнений, например: концепт ***Berühmte Persönlichkeiten***.
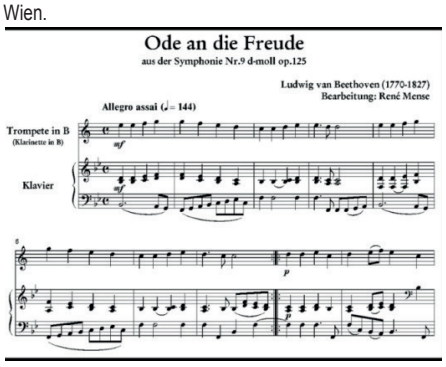
- **Lesen Sie den Text.**



Ludwig van Beethoven (1770 bis 1827) Seinen Namen kennen viele Menschen, auch wenn sie von Musik nicht viel verstehen. Den Anfang von Beethovens Fünfter Sinfonie, ihre ersten vier Töne, kennt jeder.

Beethovens Heimatstadt war das kleine Städtchen Bonn am Rhein. Als Beethoven 8 Jahre alt war, gab er sein erstes Konzert in Köln. Mit 17 Jahren ging Beethoven für 14 Tage nach Wien. Wien war damals die „Hauptstadt der Musik“, hier wurde Beethoven bald bekannt und berühmt. In Wien entstanden viele Beethovens große Werke: mehrere Klaviersonaten, z. B. die bekannte „Mondscheinsonate“; Konzerte für Klavier und Orchester und die neun Sinfonien.

Als Beethoven 30 Jahre alt war, bekam er eine schreckliche Krankheit: Er verlor immer mehr sein Gehör. Er konnte seine Musik nicht mehr hören, aber er konnte sich die Töne im Kopf vorstellen. Beethoven war verzweifelt. Er machte lange, einsame Spaziergänge. Dabei kamen ihm die Melodien zu seinen Werken in den Sinn. Gegen Ende seines Lebens komponierte Beethoven die 9. Sinfonie. „Ode an die Freude“ nach Schillers Gedicht ist seit 1985 die Hymne der Europäischen Union. Beethoven starb 1827 in Wien.



● **Vermerken Sie die richtigen Behauptungen mit einem Zeichen. Korrigieren Sie die falschen Aussagen.**

Ludwig van Beethoven kommt aus Österreich.
Als er 17 Jahre alt war, zog er nach Wien um.
Viele große Werke Beethovens entstanden in Bonn.
Beethoven bekam eine Krankheit: er konnte nicht mehr hören
Er ging nicht so gerne spazieren.
Gegen das Ende des Lebens komponierte Beethoven eine Symphonie nach Goethes Gedicht.

● **Ergänzen Sie die Informationen aus dem Text. Bringen Sie die Sätze in die richtige Reihenfolge.**

1.	Schon zu seinen Lebzeiten war er sehr … .
	Als Beethoven 30 Jahre alt war, verlor er sein … .
	Seine letzte Sinfonie ist die Hymne … .
	Dabei kamen ihm die Melodien zu seinen Werken in den … .
	Ludwig van Beethoven wurde 1770 in dem Städtchen Bonn am Rhein … .
	In Wien entstanden viele Beethovens große … .
	Mit … gab Beethoven sein erstes öffentliches Konzert in Köln.
	Mit 17 Jahren ging Beethoven erstmals für 14 Tage nach … .
	Aber er konnte sich die … im Kopf vorstellen.

● **Übersetzen Sie den folgenden Text für die deutschsprachige Wikipedia.**

Людвиг ван Бетховен – великий (groß) немецкий композитор, пианист и дирижер. Начало его «Пятой симфонии» знают все. В 8 лет он уже играл свой первый концерт в Кёльне. В 12 он сочинял небольшие произведения (Stück, das) с веселыми названиями. В 17 лет Бетховен поехал в Вену. Здесь возникли его великие произведения: многочисленные концерты для фортепиано, знаменитая «Лунная соната». Когда Бетховену исполнилось 30 лет, он потерял слух. Но Бетховен представлял себе звуки и сочинял многие мелодии в уме. Его последняя «Девятая соната» стала гимном Европейского Союза (по материалам учебника [11, с. 133–135]).

Другим вариантом презентации концептной информации являются средства зрительной наглядности, снабженные системой разработанных упражнений. Например, концепт «***Zeit***» представлен системой времен немецкого языка, изучаемых на начальной ступени – Präsens, Perfekt, Präteritum. Покажем работу над данным концептом на примере введения, тренировки и закрепления грамматического времени Perfekt:

● **Sicherlich waren Ihre Ferien interessant.** Was **haben** Sie in den Ferien **gemacht**?

Schauen Sie sich die Bilder an und lesen Sie.



Ich **habe** Musik **gehört.**

成功

Wir **haben** Chinesisch **gelernt**.



Du **hast** ein Bild **gemalt**.



Ihr **habt** italienisch **gekocht**.



Er **hat** Sport **gemacht**.



Sie **haben geheiratet**.



Sie **hat** in der Disco **getanzt**.



Und Sie? Was **haben** Sie **gemacht**?

● **Schreiben Sie die Sätze im Perfekt.**

Muster: *lernen: Nina* ***hat*** *Französisch* ***gelernt.***

kaufen:	Susi … Milch …	warten:	Lisa … lange …
spielen:	Katharina … Klavier …	hören:	Ihr … Musik …
sagen:	Ich … nichts (ничего) …	suchen:	Du … den Schlüssel …
kochen:	Felix … eine Suppe …	machen:	Wir … Essen …
arbeiten:	Maria … heute viel …	putzen:	Ihr … das Zimmer …

● **Der letzte Ferientag.**

Fragen Sie Ihren Gesprächspartner: Was hat er / sie gemacht?

Hast du geduscht? – Natürlich habe ich…
Hast du lange gefrühstückt? – Ja / nein, ich habe…
Hast du gute Musik gehört?
Hast du gekocht?
Hast du dein Zimmer aufgeräumt?
Hast du eingekauft?
Hast du Freunde besucht?
Hast du eine Pizza bestellt?
Hast du mit den Eltern telefoniert?
Hast du deine Freundin fotografiert? (по материалам учебника [11, с. 15–17]).

И, наконец, культурно-концептная информация предложена в текстах на русском языке, предваряющих каждый параграф учебника (рубрика «Это интересно!»). В качестве примера приведем выдержку из текста, раскрывающего содержание микроконцепта *Dirndl*, входящего в темообразующий макроконцепт *Kleidung in Deutschland*:



В Баварии и в Австрии до сих пор пользуется популярностью дирндль (Dirndl) – женский народный костюм, восходящий к концу XIX века. Он состоит из блузы с корсажем, широкой юбки и фартука. Жительницы Альпийского региона надевают его в качестве праздничного наряда, например, во время праздника Октоберфест. <…>

Что касается современной немецкой моды, то это, по словам журналиста Йенса Йессена, скорее антимода. Немцы считают, что одежда должна прежде всего отражать индивидуальность, стиль жизни её владельца, стремление к вещизму – не для них [11, с.37].

В процессе создания учебника, написания текстов (на этапе А1), частичной переработки аутентичных текстов (на этапе А2), а также в процессе отбора визуального материала мы пользовались **рядом разработанных критериев**. Так, при написании текстов на немецком языке использовались следующие критерии:

1. Представленность информации об изучаемых концептах. Согласно данному критерию, тексты учебника должны содержать сведения об изучаемых концептах культуры: мегаконцептах и, по возможности, макро- и микроконцептах.

2. Соответствие языковому уровню студентов. Исходя из указанного критерия, тексты должны соответствовать языковому уровню обучающихся – содержать изученную ранее лексику и грамматические конструкции. Новую лексику текстов следует проанализировать с точки зрения возможностей ее самостоятельной семантизации студентами, в противном случае лексика выносится за рамки текста с переводом на русский язык или с объяснениями.

3. Оптимальный объем текста. Приведенное требование предполагает соблюдение «золотого правила методики»: объем и языковая сложность текста должны быть посильны для студентов – текст не должен быть слишком объемным и сложным, что будет негативно сказываться на мотивации, а также – не слишком простым, что будет препятствовать прогрессу будущих дипломатов в изучении языка.

4. Соответствие тематики текстов учебным программам. Текст учебника должен отвечать требованию соответствия его проблематики разделу учебника и в целом – содержанию учебной программы по предмету «немецкий язык».

При создании и отборе визуальной наглядности, представленной в учебнике, целесообразно руководствоваться такими критериями:

1. Отражение образного компонента структуры концепта. Иллюстрации призваны восполнять информацию, которую сложно передать вербально, то есть путем описания в тексте. Или же они дополняют новые сведения, полученные студентами из печатного / аудиотекста. Иллюстративные материалы могут содержаться в учебнике, кроме того, они представлены в отобранных ресурсах для работы в мультимедийной аудитории – фотодокументации, сериях картинок, коротких видеофильмах, видеозарисовках и т. д.

2. Информативность визуальных материалов. Предполагается, что наглядные материалы, имеющиеся в учебнике и рабочей тетради, а также отобранные для работы в мультимедийной аудитории, несут в себе значительный объем новой культурно-концептной информации.

3. Функциональность визуальных материалов. Данный критерий подразумевает использование только тех материалов, которые необходимы для выполнения с ними каких-либо учебных действий – ознакомления с образным компонентом концепта, описания, выполнения упражнений. Другой важной функцией визуальной наглядности является ее использование в качестве стимула для говорения на иностранном языке.

Текстовые и наглядные материалы УМК, раскрывающие содержание культурных концептов и концептосферы, сопровождаются авторскими упражнениями, способствующими полноценному овладению предложенными сведениями. В качестве методологической основы разработанной системы упражнений выступают культурно-концептный [8] и когнитивно-прагматический подходы [6; 17]. Так, лексика, вербализующая изучаемые концепты культуры, семантизируется преподавателем и отрабатывается в системе языковых лексических упражнений. Грамматические феномены, отражающие концепты культуры (например, концепт *Zeit*), отрабатываются через систему грамматических упражнений.

Концептная информация, предложенная в текстах учебника, последовательно осваивается через систему упражнений, развивающих умение культурной рецепции. В данной связи хотелось бы отметить направленность части упражнений на формирование критического мышления студентов, которое современные ученые относят к гибким навыкам, важным для специалистов при реализации их профессиональной деятельности [18, с. 350]. И, наконец, использование полученных сведений в процессе смоделированной профессионально направленной коммуникации осуществляется через систему упражнений на интеракцию.

Таким образом, в данной статье был рассмотрен УМК «Im Klartext» в качестве источника информации о концептосфере изучаемого лингвосоциума. Включение культурно-концептных сведений в учебник позволяет осуществить их планомерный ввод и осмысление в ходе изучения иностранного языка. Информация о каждом новом концепте культуры представлена в ряде текстов – печатных, аудио- и видеоматериалах. Она поступает и осваивается пошагово, слоями, в результате чего возникает эффект снежного кома в аккумулировании данных и фактов. Это позволяет достигнуть глубокого осмысления содержания лингвоконцептов.

При создании и отборе визуальной наглядности, представленной в учебнике, целесообразно руководствоваться такими критериями: отражение образного компонента структуры концепта; информативность визуальных материалов; функциональность визуальных материалов.

Результатом такой систематической работы над концептосферой изучаемого языка является накопление студентом-международником культурно-концептных знаний, что является необходимым условием его подготовки к ведению реальной межкультурной коммуникации с носителем языка при осуществлении профессиональной деятельности на международной арене.

Библиографический список

1. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
2. Кубрякова Е.С. и др. *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва: МГУ, 1996.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ: «Восток-Запад», 2007.
4. Степанов Ю.С. *Константы. Словарь русской культуры: Опыт исследования*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1997: 40–41.
5. Чернышов С.В. *Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе (английский язык)*. Диссертация … доктора педагогических наук. Нижний Новгород, 2016.
6. Шамов А.Н. *Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Тамбов, 2005.
7. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. *Очерки по философии художественного творчества*. Санкт-Петербург: БЛИЦ, 1999: 147–165.
8. Меркиш Н.Е. Культурно-концептный подход в обучении немецкому языку студентов МГИМО. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 4 (107): 352–355.
9. Мюллер Ю.Э., Омельченко М.С., Шелехова Р.С. Учебно-методические комплексы по немецкому языку в высшем образовании: опыт и перспективы. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 4 (107): 324–327.
10. Принципалова О.В., Меркиш Н.Е., Кирина Т.П. *Im Klartext A1:* учебное пособие. Москва: Прометей, 2023.
11. Принципалова О.В., Меркиш Н.Е., Кирина Т.П. *Im Klartext A2:* учебное пособие. Москва: Прометей, 2024.
12. Ясвин В.А. Эколого-космическое образование как философско-педагогическая парадигма русской международной школы. *Социально-политические исследования.* 2022; № 3: 109–121.
13. Воевода Е.В. *Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России.* Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва: Федер. Институт развития образования, 2011.
14. Лебедева О.В., Повшедная Ф.В. Электронная информационная образовательная среда и современный студент. *Вестник Мининского университета*. 2021; Т. 9, № 4: 11.
15. Чигашева М.А., Елизарьева М.А., Ларина Т.С., Крячкова А.П. *Культурно-маркированная лексика политического дискурса Германии.* Москва: Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, 2021.
16. Чигашева М.А., Елизарьева М.А., Ларина Т.С. Национально-культурная специфика политического языка лидеров блока ХДС/ХСС. *Полис. Политические исследования.* 2020; № 4: 152–165.
17. Дорофеева А.С. Когнитивно-прагматический подход в профессиональном лингвистическом образовании. *Вестник Мининского университета.* 2023; Т. 11, №4: 4.
18. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Психология и педагогика. 2018; Т. 15, № 3: 350–363.

References

1. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
2. Kubryakova E.S. i dr. *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov*. Moskva: MGU, 1996.
3. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST: «Vostok-Zapad», 2007.
4. Stepanov Yu.S. *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury: Opyt issledovaniya*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1997: 40-41.
5. Chernyshov S.V. *`Emotivno-konceptnaya model' obucheniya inostrannym yazykam v lingvisticheskom vuze (anglijskij yazyk)*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2016.
6. Shamov A.N. *Kognitivnyj podhod k obucheniyu leksike: modelirovanie i realizaciya (bazovyj kurs nemeckogo yazyka)*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Tambov, 2005.
7. Lihachev D.S. Konceptosfera russkogo yazyka. *Ocherki po filosofii hudozhestvennogo tvorchestva*. Sankt-Peterburg: BLIC, 1999: 147-165.
8. Merkish N.E. Kul'turno-konceptnyj podhod v obuchenii nemeckomu yazyku studentov MGIMO. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 4 (107): 352-355.
9. Myuller Yu.`E., Omel'chenko M.S., Shelehova R.S. Uchebno-metodicheskie kompleksy po nemeckomu yazyku v vysshem obrazovanii: opyt i perspektivy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 4 (107): 324-327.
10. Principalova O.V., Merkish N.E., Kirina T.P. *Im Klartext A1:* uchebnoe posobie. Moskva: Prometej, 2023.
11. Principalova O.V., Merkish N.E., Kirina T.P. *Im Klartext A2:* uchebnoe posobie. Moskva: Prometej, 2024.
12. Yasvin V.A. `Ekologo-kosmicheskoe obrazovanie kak filosofsko-pedagogicheskaya paradigma russkoj mezhdunarodnoj shkoly. *Social'no-politicheskie issledovaniya.* 2022; № 3: 109-121.
13. Voevoda E.V. *Teoriya i praktika professional'noj yazykovoj podgotovki specialistov-mezhdunarodnikov v Rossii.* Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva: Feder. Institut razvitiya obrazovaniya, 2011.
14. Lebedeva O.V., Povshednaya F.V. `Elektronnaya informacionnaya obrazovatel'naya sreda i sovremennyj student. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2021; T. 9, № 4: 11.
15. Chigasheva M.A., Elizar'eva M.A., Larina T.S., Kryachkova A.P. *Kul'turno-markirovannaya leksika politicheskogo diskursa Germanii.* Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj institut mezhdunarodnyh otnoshenij (universitet) Ministerstva inostrannyh del Rossijskoj Federacii, 2021.
16. Chigasheva M.A., Elizar'eva M.A., Larina T.S. Nacional'no-kul'turnaya specifika politicheskogo yazyka liderov bloka HDS/HSS. *Polis. Politicheskie issledovaniya.* 2020; № 4: 152-165.
17. Dorofeeva A.S. Kognitivno-pragmaticheskij podhod v professional'nom lingvisticheskom obrazovanii. *Vestnik Mininskogo universiteta.* 2023; T. 11, №4: 4.
18. Raickaya L.K., Tihonova E.V. Soft skills v predstavlenii prepodavatelej i studentov rossijskih universitetov v kontekste mirovogo opyta. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2018; T. 15, № 3: 350-363.

Статья поступила в редакцию 28.11.25

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-371-374

Khubieva Z.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Design and Fine Arts, North Caucasus State Academy (Cherkessk, Russia), E-mail: hubieva-z@mail.ru*

Alieva A.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Fine Arts at the Institute of Culture and Arts of the Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliyev (Karachaevsk, Russia), E-mail: aliealina@mail.ru*

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING OF CREATIVE DISCIPLINES. The article reveals the possibilities that modern digital technologies have in the process of teaching students who master the specialties of artistic fields of study. The current level of digitalization implies the widespread use of hardware, software, and web services at all levels of the education system. The article considers didactic tasks solved by means of digital technologies. Specific digital technologies and their contribution to solving the didactic tasks of professional training of students of artistic fields of study are shown. The authors give examples of the use of such potential in the training of students in artistic fields of study in the educational space of modern universities. The article concludes that the use of digital technologies in the educational process makes it possible to achieve the implementation of leading didactic tasks related to the creation of organizational and pedagogical conditions

for differentiating the content side of the pedagogical process; turning students into active subjects of learning; accelerating the integration of future specialists into relevant professional communities.

Key words: **preparation of university students in creative fields, digital technologies in higher education, university, university student, teacher**

***З.Ю. Хубиева**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. дизайна и изобразительного искусства ФГБОУ ВО «Северо-Кавказская государственная академия», г. Черкесск, E-mail: hubieva-z@mail.ru*
***А.Р. Алиева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: aliealina@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

В статье осуществляется попытка раскрытия возможностей, которыми обладают современные цифровые технологии в процессе обучения студентов, осваивающих специальности художественных направлений подготовки. Современный уровень цифровизации подразумевает широкое применение аппаратных, программных средств, веб-сервисов на всех ступенях системы образования. В статье рассмотрены дидактические задачи, решаемые средствами цифровых технологий. Показаны конкретные цифровые технологии и их вклад в решение дидактических задач профессиональной подготовки студентов художественных направлений подготовки. Авторы приводят примеры использования такого потенциала при подготовке обучающихся по художественным направлениям подготовки в образовательном пространстве современных вузов. В статье делается вывод о том, что применение в образовательном процессе цифровых технологий позволяет добиться реализации ведущих дидактических задач, связанных с созданием организационно-педагогических условий для дифференциации содержательной стороны педагогического процесса; превращение студентов в активных субъектов обучения; ускорение интеграции будущих специалистов в соответствующие профессиональные сообщества.

Ключевые слова: **художественные направления подготовки студентов, цифровые технологии в вузовском образовании, вуз, студент, преподаватель**

Актуальность выбранной нами тематики исследования обосновывается тем, что наблюдаемая в последнее время глобализация образовательного процесса способствует формированию нового набора требований к результатам воспитания и обучения вузами магистров, специалистов и бакалавров, в том числе по творческим направлениям. В свою очередь, одно из важнейших мест в ряду таких требований занимает подготовка выпускника, способного быстро адаптироваться к высоким темпам развития технологической сферы (а значит, и во многом связанным с ними метаморфозам в экономике, культуре, обществе).

В свою очередь, на пути достижения отечественными вузами достаточной степени соответствия реализуемого в них педагогического процесса данному требованию сегодня стоит ряд препятствий. Одно из наиболее существенных – разрыв между компетенциями той части профессорско-преподавательского состава, которая имеет опыт работы на протяжении предыдущих десятилетий, следовательно, отдаёт предпочтение традиционным методикам и молодым преподавателям, широко использующим в своей деятельности инновационные образовательные технологии.

Безусловно, современные педагоги уделяют внимание ликвидации соответствующего затруднения. В доступных на сегодняшний день исследованиях (Т.О. Рашина [1], Т.В. Кузьминова, О.Л. Белова [2]) встречаем рекомендации по организации мастер-классов, конференций, круглых столов и курсовых мероприятий, позволяющих добиться достаточной степени соответствия деятельности опытных преподавателей современным требованиям. Однако практическая реализация соответствующих положений нередко бывает затруднена ещё одним объективным обстоятельством – большой загруженностью профессорско-преподавательского состава. Не все педагогические работники современных вузов имеют возможность уделять должное внимание актуализации реализуемых образовательных методик, ведь в первой половине дня им следует проводить аудиторные занятия, а во второй – работать над УМК преподаваемых дисциплин и другими документами. Можно ли полностью исключить влияние соответствующих негативных тенденций на ход и результаты подготовки современных студентов художественных направлений? Скорее всего, в обозримом будущем такой возможности не представится. Однако уже сегодня многие учёные и практики (Х.Г. Нажмудинов [3], И.А. Уджуху, Р.К. Мешвез [4], Е.И. Григорьева, Л.Н. Максимова [5]) говорят об определённом потенциале, присущем современной системе высшего образования в плане минимизации негативных последствий действия соответствующих факторов. Возможности эти во многом связаны с преимуществами цифровых образовательных технологий. Сущностная характеристика данной категории будет дана ниже. Здесь же отметим, что, говоря об использовании цифровых технологий в подготовке представителей творческих профессий, мы имеем в виду далеко не только аудиторное обучение, дистанционное образование и самостоятельную работу учащихся с компьютером (ноутбуком, планшетом, телефоном).

Современный уровень цифровизации соответствующей деятельности подразумевает широкое применение аппаратных, программных средств, веб-сервисов на всех уровнях. Таким образом, возможности цифровых технологий реализуются по ходу воспитания, обучения, решения организационных вопросов, контроля и (при необходимости) коррекции уровня сформированности компетенций у обучаемых. При этом цифровые технологии оказывают влияние не только на различные аспекты деятельности вуза, но и на функционирование организаций – потенциальных работодателей, органов управления образованием, школ и колледжей. Всё это стало возможным благодаря их функциональности. Данная черта также способствует интеграции рассматриваемых технологий в процесс подготовки будущих представителей творческих специальностей уже сегодня, без коренной его перестройки.

Соответственно, цель нашей статьи – раскрытие возможностей современных цифровых технологий в процессе обучения студентов художественных направлений подготовки профильным дисциплинам.

Достижение этой цели подразумевает решение следующих задач: определить педагогический потенциал цифровых технологий в процессе организации профессионального обучения студентов художественных направлений подготовки; рассмотреть преимущества и недостатки использования цифровых технологий в образовательном процессе.

Научная новизна статьи состоит в том, что в ней показаны возможности дидактического потенциала современных цифровых технологий в процессе организации профессионального обучения студентов художественных направлений подготовки.

Её теоретическая значимость заключается в расширении методологии и технологии профессионального образования, касающихся вопросов, связанных с цифровизацией высшего образования и конкретно подготовки студентов художественных направлений.

Практическая значимость связана с тем, что рассмотрен опыт применения цифровых технологий в процессе профессиональной подготовки студентов художественных направлений, который будет интересен профессорско-преподавательскому составу, осуществляющему преподавание специальных дисциплин у студентов художественных направлений подготовки.

Методы включали анализ научных и методических источников по проблеме исследования, рефлексию собственного опыта соответствующей деятельности, педагогическое наблюдение.

Анализ научных и методических работ (Х.Г. Нажмудинов [3], А.М.С. Багдасарян [4], И.А. Уджуху, Р.К. Мешвез [5], Е.И. Григорьева, Л.Н. Максимова [6]) позволяет нам применительно к образованию трактовать дефиницию «цифровые технологии» как систему инновационных способов организации образовательного процесса, основу для эффективной реализации которых составляют электронные системы, обеспечивающие наглядность и доступность осваиваемого студентами материала. Применение таких технологий в образовательном процессе позволяет добиться решения ряда важных дидактических задач (табл. 1).

В связи с вышеизложенным может возникнуть вопрос: только ли образовательные технологии, относимые к рассматриваемой категории могут способствовать достижению результатов, упомянутых в табл. 1? Безусловно, как отмечают современные исследователи (Т.В. Кузьминова, О.Л. Белова [2], Х.Г. Нажмудинов [3]), педагогические наука и практика располагают широким арсеналом инноваций, способствующих их достижению. И не все эти средства появились в распоряжении преподавателей вузов благодаря цифровизации. Однако, решая, какой именно категории следует отдавать предпочтение при планировании и реализации учебной и воспитательной деятельности со студентами творческих направлений, следует принять во внимание одну важную тенденцию. Заключается она в сокращении объёма аудиторных часов и, соответственно, увеличении количества времени, отводимого на самостоятельную работу обучающихся. Именно поэтому сегодня реализации присущего цифровым технологиям потенциала в целях повышения качества образования должно уделяться повышенное внимание. Только широкое использование таких средств обучения и воспитания позволит в описанных условиях придать процессу подготовки по творческим направлениям черты, благоприятствующие достижению упомянутых выше дидактических задач.

Таблица 1

Дидактические задачи, решаемые средствами цифровых технологий

№	Дидактические задачи	Возможности цифровых технологий в их решении
1.	Создание организационно-педагогических условий для дифференциации содержательной стороны педагогического процесса	Интенсификация контактов как внутри студенческой среды, так и студентов с преподавателями. Повышение степени наглядности учебных и методических материалов. Доступ к почти неограниченным объёмам информации, в том числе дополнительной. Возможность реализации онлайн-курсов разных типов. Активизация самостоятельной познавательной деятельности учащихся
2.	Превращение студента в активного субъекта педагогической деятельности	Расширение возможностей для реализации образовательных программ в дистанционном и смешанном форматах
3.	Ускорение интеграции будущих специалистов в соответствующие профессиональные сообщества	Содействие формированию у студентов положительной мотивации учения. Сокращение доли рутинной работы как для самих студентов творческих направлений, так и для их преподавателей

Таблица 2

Цифровые технологии и их вклад в решение дидактических задач профессиональной подготовки

№	Наименование	Вклад технологии в решение дидактических задач
1.	Облачные технологии	Обеспечивают участникам образовательных отношений возможность мгновенного доступа к материалам, размещённым в Интернете либо локальной сети вуза. Это, в свою очередь, позволяет удалённо проводить групповые практические занятия. Оказывают помощь в создании исследовательских проектов, отчётов, презентаций для групп обучающихся, в которых каждый студент отвечает за свой раздел, но при этом может редактировать и модифицировать другие блоки. Например, Google Arts&Culture – пример ресурса, сочетающего доступность и компактное изложение материала в рамках одного медиапространства со ссылками на сайты музеев и галерей [4]. Существенным плюсом этого ресурса является доступ к оцифрованным деталям, возможность увидеть мельчайшие мазки на полотнах известных художников
2.	Геймификация и веб-квесты	При их реализации учебные и иные материалы транслируются в виде опорных точек, необходимых для осуществления дальнейших поисков необходимой информации и самостоятельного формирования студентами творческих специальностей необходимых компетенций на её основе. Это, в свою очередь, позволяет повысить эффективность развития соответствующих знаний, умений и навыков, повысить мотивацию учащихся к их освоению
3.	Обучение с помощью мобильных технологий	Делает возможными совместную работу и взаимообмен необходимой информацией между субъектами педагогической деятельности, в том числе при реализации образовательных программ в смешанном форматах. Также преподаватели имеют возможность объединять студентов в Telegram, VK, WhatsApp для создания совместных проектов. Мобильные технологии способствуют: – углублению работы с материалами искусства до уровня микроструктуры и созданию студентами ярких художественных образов; – облегчению операционной составляющей художественно-творческой деятельности за счет интерактивности мобильных технологий

Приведённые в табл. 1 возможности цифровых технологий в решении дидактических задач могут получить приемлемую степень выраженности при реализации следующих цифровых образовательных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов творческих направлений подготовки (табл. 2).

Рассмотрим опыт применения цифровых технологий в процессе профессиональной подготовки студентов художественных направлений. Так, в процессе преподавания будущим дизайнерам в ФГБОУ ВО «Северо-Кавказская государственная академия» учебных дисциплин «Академическая живопись», «Декоративная живопись», «Объёмно-пространственная композиция», «Цветоведение и колористика», «Колористика в дизайне костюма», а также будущим педагогам изобразительного искусства в Институте культуры и искусств Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева учебной дисциплины «Теория и методика изучения ИЗО» активно использовались разнообразные цифровые технологии. Как показал анализ нашего опыта преподавания, а также опыта преподавания коллег [7; 8] преимущества использования цифровых технологий в преподавании специальных дисциплин при подготовке будущих специалистов художественных направлений подготовки заключаются в следующем:

– знакомство с любой темой можно сопровождать показом видеофрагментов, фотографий, репродукций картин художников и т. д.;

– представленный видеоряд способствует «погружению» студентов в пространство и время на основе возможности созерцания произведений искусства,

– при помощи цифровых технологий возможно демонстрировать графический материал (таблицы, схемы);

– становится возможным «посещать» вместе со студентами крупнейшие музеи мира, демонстрировать различные образцы дизайна и т. д.

Цифровые образовательные программы содержат в себе различные видео, сюжеты, фотографии, биографии исторических личностей, статьи, иллюстрации. Информация в них помещена в файлах стандартных форматов, так что учебный иллюстративный материал можно использовать независимо от программы. Собирая нужные видеофрагменты и иллюстрации в предметных папках к каждому занятию (лекции, семинару, практическому), можно использовать их для составления компьютерного сценария занятия с использование программы презентации Power Point. Эта программа позволяет полностью собрать все необходимые материала для лекции, семинара или практического занятия, а затем продемонстрировать их в нужной последовательности на мониторе компьютера. В данной программе предусмотрены различные виды слайдов, содержащие разные формы подачи материалов, и программы для работы с ними. «Текстовый редактор» позволяет включить информацию в виде сообщения или вопросов. «Графический редактор» используется для демонстрации различных видеофрагментов, карт, диаграмм, иллюстраций. В итоге иллюстрации доступны всем студентам, изображение на экране дает возможность рассмотреть мелкие детали, достоинства художественного произведения.

Таблица 3

Преимущества использования цифровых технологий в образовательном процессе

№	Преимущества	В чём выражается
1.	Дидактические	Цифровые технологии предоставляют различные онлайн-инструменты и услуги, обеспечивающие безопасное соединение с техническими устройствами различного типа и предоставляющие возможности сотрудничества преподавателей и студентов
2.	Технологические	Большинство цифровых технологий достаточно просты в использовании или требуют минимальной поддержки, что позволяет их освоить даже недостаточно «продвинутому» пользователю – в данном случае преподавателю или студенту
3.	Технические	Существуют минимальные требования к аппаратному обеспечению цифровых технологий – обязательным условием является лишь наличие доступа к сети Интернет
4.	Экономические	Реализация цифровых технологий способствует экономии средств. Например, услуги, подобные электронной почте, бесплатно предоставляются внешними провайдерами, оборудование для этих услуг есть у каждого субъекта образовательного процесса – и преподавателя, и студентов в виде сотовых телефонов, планшетов, компьютеров, ноутбуков

В процессе проведения мультимедийных лекций предполагается активное взаимодействие со студентами, у преподавателя имеется возможность задавать вопросы и делать необходимые отступления и пояснения, коллективно рассматривать и обсуждать произведения искусств. В результате у преподавателя постепенно создаётся своё мультимедийное портфолио, в котором к каждому занятию – семинарскому или лекционному – разработаны мультимедийные презентации, собран видеоматериал, позволяющий максимально иллюстрировать занятия по всем преподаваемым предметам [7]. Можно выделить следующие преимущества использования цифровых технологий в образовательном процессе (табл. 3):

Однако, как неоднократно подчёркивалось многими исследователями (Т.О. Рашина [1], Т.В. Кузьминова, О.Л. Белова [2] и др.), эти преимущества могут быть реализованы лишь при достаточной квалификации профессорско-преподавательского состава.

Также выделим и некоторые недостатки облачных технологий, которые носят в основном технический и технологический характер и не влияют на их дидактические возможности и преимущества. К таким недостаткам можно отнести ограничение использования функциональных возможностей программного обеспечения по сравнению с локальными аналогами, отсутствие отечественных провайдеров облачных сервисов (многие сосредоточены в США и других западных странах), хотя в последнее время в этом направлении много делается, создаётся отечественное ПО, которое активно реализуется в современных вузах [8].

Цифровые технологии в целом представляют собой совокупность инновационных способов организации всех составляющих образовательного процесса. Основу для их реализации составляют электронные системы.

Грамотное использование современным педагогом системы ВО цифровых технологий позволяет добиться реализации ведущих дидактических задач, связанных с созданием организационно-педагогических условий для дифференциации содержательной стороны педагогического процесса; превращение студентов в активных субъектов педагогической деятельности; ускорение интеграции будущих специалистов в соответствующие профессиональные сообщества. Это, в свою очередь, позволяет добиться более высокой степени выраженности тех черт педагогического процесса, которые характеризуют его как соответствующий предъявляемым современным обществом требованиям.

Были выделены следующие преимущества использования цифровых технологий в образовательном процессе: дидактические, технические, технологические, экономические. Среди недостатков выделяют следующие: ограничением использования функциональных возможностей программного обеспечения по сравнению с локальными аналогами, отсутствием отечественных провайдеров облачных сервисов.

В качестве перспектив исследования хотелось бы наметить направление, связанное с изучением возможностей обмена опытом в процессе использования цифровых технологий между преподавателями художественных направлений подготовки.

Библиографический список

1. Рашина Т.О. Процесс повышения квалификации преподавателей творческих дисциплин в условиях цифровизации российского образования. *Педагогическое образование в России.* 2025; № 4: 257–268.
2. Кузьминова Т.В., Белова О.Л. Управление мотивацией преподавателей вузов в условиях цифровизации образовательного процесса. *Вестник государственного университета управления.* 2022; № 6: 31–39.
3. Нажмудинов Х.Г. Применение цифровых технологий в образовательном процессе вуза. *Наука и образование сегодня*. 2024; № 2 (79): 21–25.
4. Багдасарян А.М.С. Возможности GOOGLE ART&CULTURE в дизайн-образовании. *Применение цифровых технологий в художественном образовании:* сборник материалов по итогам работы регионального методического семинара. Набережные, 2022: 4–6.
5. Уджуху И.А., Мешвез Р.К. Современные образовательные технологии как инновационный ресурс деятельности преподавателя высшей школы. *Вестник Майкопского государственного технологического университета.* 2022; Т. 14, № 1: 94–101.
6. Григорьева Е.И., Максимова Л.Н. Проектирование как эффективная технология обучения студентов творческих специальностей. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2021; Т. 26, № 193: 141–148.
7. Салихова Ф.З. Применение ИКТ технологий на занятиях изобразительного искусства. *Применение цифровых технологий в художественном образовании*: сборник материалов по итогам работы регионального методического семинара. Набережные Челны, 2022: 50–53.
8. Базгутдинова Э.Ф. Облачные технологии для использования на уроках. сравнение. сайты. Выводы. *Применение цифровых технологий в художественном образовании*: сборник материалов по итогам работы регионального методического семинара. Набережные Челны, 2022: 6–10.

References

1. Rashina T.O. Process povysheniya kvalifikacii prepodavatelej tvorcheskih disciplin v usloviyah cifrovizacii rossijskogo obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2025; № 4: 257-268.
2. Kuz'minova T.V., Belova O.L. Upravlenie motivaciej prepodavatelej vuzov v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'nogo processa. *Vestnik gosudarstvennogo universiteta upravleniya.* 2022; № 6: 31-39.
3. Nazhmudinov H.G. Primenenie cifrovyh tehnologij v obrazovatel'nom processe vuza. *Nauka i obrazovanie segodnya*. 2024; № 2 (79): 21-25.
4. Bagdasaryan A.M.S. Vozmozhnosti GOOGLE ART&CULTURE v dizajn-obrazovanii. *Primenenie cifrovyh tehnologij v hudozhestvennom obrazovanii:* sbornik materialov po itogam raboty regional'nogo metodicheskogo seminara. Naberezhnye, 2022: 4-6.
5. Udzhuhu I.A., Meshvez R.K. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii kak innovacionnyj resurs deyatel'nosti prepodavatelya vysshej shkoly. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta.* 2022; T. 14, № 1: 94-101.
6. Grigor'eva E.I., Maksimova L.N. Proektirovanie kak `effektivnaya tehnologiya obucheniya studentov tvorcheskih special'nostej. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; T. 26, № 193: 141-148.
7. Salihova F.Z. Primenenie IKT tehnologij na zanyatiyah izobrazitel'nogo iskusstva. *Primenenie cifrovyh tehnologij v hudozhestvennom obrazovanii*: sbornik materialov po itogam raboty regional'nogo metodicheskogo seminara. Naberezhnye Chelny, 2022: 50-53.
8. Bazgutdinova `E.F. Oblachnye tehnologii dlya ispol'zovaniya na urokah. sravnenie. sajty. Vyvody. *Primenenie cifrovyh tehnologij v hudozhestvennom obrazovanii*: sbornik materialov po itogam raboty regional'nogo metodicheskogo seminara. Naberezhnye Chelny, 2022: 6-10.

Статья поступила в редакцию 19.11.25

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-374-377

Tuzhimeeva I.I., *postgraduate, North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: irina_kokaeva@mail.ru*
Kokaeva I.Yu., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogical Education, North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University named after A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: irina_kokaeva@mail.ru*

THE IMPORTANCE OF NEUROPEDAGOGY IN MODELLING PERSONALIZED LEARNING FOR FIRST-GRADERS. To ensure successful schooling for children, teachers must first of all understand their students. It's crucial to understand not only the age-specific developmental characteristics of children, their individual abilities and inclinations, but also their attention, thinking, memory, and temperament. These characteristics are linked to the functioning of the cerebral cortex. The science that determines the neurophysiological characteristics of children's education is called neuropedagogy. Based on theoretical studies of neuropedagogy and experimental work, the authors offer specific recommendations for modeling personalized learning for first-graders. Taking individual neuropsychological characteristics into account helps minimize the difficulties students face in their first year of school and ensure successful learning. The authors conclude that personalization by means of neuropedagogy and pedagogical technologies developed on its basis provides the most in-depth approach to the study of new topics, immersion in the essence of the problem under study, increases interest in obtaining new knowledge, expands the scope of realizing one's own creative potential; it creates conditions for a subsequent gradual transition from pedagogical support to self-study.

Key words: **neuropedagogy, higher brain functions, personalized education, individually differentiated learning, first-graders, school difficulties**

И.И. Тужимеева*, аспирант, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: irina_kokaeva@mail.ru*
И.Ю. Кокаева*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: irina_kokaeva@mail.ru*

ЗНАЧЕНИЕ НЕЙРОПЕДАГОГИКИ В МОДЕЛИРОВАНИИ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Для того чтобы обучение ребенка в школе было успешным, педагогу необходимо, прежде всего, узнать своих обучающихся. Необходимо знать не только возрастные особенности развития детей, индивидуальные возможности и склонности, но и особенности внимания, мышления, памяти, темперамента. Эти особенности связаны со спецификой работы коры больших полушарий. Наука, определяющая нейрофизиологические особенности образования детей, называется нейропедагогикой. На основе теоретического изучения нейропедагогики и экспериментальной работы авторы дают конкретные советы по моделированию персонализированного обучения первоклассников. Учет индивидуальных нейропсихических характеристик позволяет минимизировать трудности, которые возникают у обучающихся в первый год обучения сделать обучение успешным. Авторы делают выводы о том, что персонализация средств нейропедагогики и разработанные на её основе педагогические технологии обеспечивают наиболее углубленный подход к изучению новых тем, погружение в сущность изучаемой проблемы, повышают интерес в получении новых знаний, расширяют рамки реализации собственного творческого потенциала. Кроме того, персонализация создает условия для последующего постепенного перехода от педагогического сопровождения к самообучению.

Ключевые слова: **нейропедагогика, высшие функции мозга, персонализированное образование, индивидуально-дифференцированное обучение, первоклассники, школьные трудности**

Изменения, которые происходят в современном мире, по масштабу, силе и динамичности отражают реалии современной жизни, затрагивают все сферы жизни человека, тем самым способствуя их обновлению. Область образования постоянно находится в развитии, что обусловлено новыми социальными запросами и меняющимися целевыми общественными установками. Обновления, происходящие в системе образования, в том числе в начальном звене, затрагивают все направления, а также поиск современных подходов в обучении, где многие вопросы не могут быть решены только традиционными средствами, формами и методами, а работа по алгоритмам ведет к стереотипности в мышлении обучающихся. Необходимы новые установки и оказание поддержки в освоении педагогами новых методических инструментов, способствующих «усвоению школьниками познавательных навыков более высокого порядка: изобретательности, креативности, системного и критического мышление» [1, с. 83], умений логично выстраивать свою речь в общении, высказывать свое мнение и приводить аргументы. Данные качества помогают обучающемуся достигнуть определенных положительных результатов в разных видах деятельности и дают возможность позитивно существовать в окружающем пространстве. Приоритетом государственной политики в области воспитания в соответствии со Стратегией развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года выступает «формирование внутренней позиции личности по отношению к окружающей социальной действительности» [2].

В ФГОС НОО среди приоритетов развития обучающихся указывается «овладение ими современными технологическими средствами в ходе обучения и в повседневной жизни, расширение возможностей индивидуального развития обучающихся посредством реализации индивидуальных учебных планов» [3].

Одним из современных подходов в образовательном процессе выступает *нейропедагогический, преимуществами которого являются:*

– *адаптация методов и приемов обучения к возможностям обучающихся, а не к их интеллектуальному уровню;*
– учет эмоциональных проявлений;
– направленность на учебную готовность;
– индивидуализация обучения [4].

Все вышеуказанное позволяет обучающимся уже на первой ступени школы использовать свой потенциал в развитии творческого и критического мышления, решении поставленных задач.

Цель работы: определить значение нейропедагогики в моделировании персонализированного обучения обучающихся в первый год обучения.

Для решения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

1. Провести анализ работ, посвященных изучению нейропедагогики и нейропсихологии.
2. Определить потенциал нейропедагогики в моделировании персонализированного образования детей 7–8 лет.

Научная новизна статьи заключается в определении дидактических возможностей нейропедагогики в моделировании персонализированного обучения первоклассников.

Теоретическая значимость заключается в расширении содержания общей педагогики и конкретно раздела «дидактика» в вопросах, касающихся использования положений нейропедагогики в организации персонализированного обучения первоклассников.

Практическая значимость результатов исследования содержится в показе практических механизмов применения положений нейропедагогики в организации персонализированного обучения первоклассников на примере нейрообразовательной технологии «Когнифит» (CogniFit).

Для реализации цели и поставленных задач исследования использовались следующие методы: изучение и анализ психолого-педагогической научной литературы; изучение опыта реализации положений нейропедагогики в организации персонализированного обучения первоклассников.

Ещё в советские времена активно велись исследования, заложившие основы неропедагогики, которая активно развивается в XXI веке:

– теоретико-прикладные аспекты в развитии нейропедагогики рассматривал Л.С. Выготский;
– концепция «мозговой организации познавательных процессов» описана в работах В.А. Москвина и Н. В. Москвиной;
– достижения в нейропедагогике 90-х годов XX века изучал М.А. Чошанов;
– нейрообразовательные результаты рассматривали Э.В. Золотарева, А.Р. Лурия;
– вклад в развитие нейропедагогики в современный период развития науки внесли Э.Ф. Зеер [4], В.Г. Степанов [5].

Всеми авторами отмечалось, что нейропедагогика, направленная на изучение особенностей работы мозга, дает возможности по-новому подойти к организации учебного процесса на основе технологий, содержание которых ориентируется на типы мышления ребенка. В этой связи учителю в своей работе целесообразно использовать персонализированное обучение.

Под понятием «персонализация» понимается «проявление в деятельности индивидуальности личности» [6, с. 162]. Персонализированное обучение есть процесс, который выстраивается с учетом способностей каждого обучающегося, целью его является оказание поддержки школьнику, чтобы он лучше понял свои потребности в обучении; мотивирование его на действия по их достижению.

Основные концептуальные положения персонализированного обучения лежат в основе нейропедагогики:

– учет индивидуального стиля, темпа, интересов каждого обучающегося;
– актуализация когнитивных функций: восприятия, внимания, мышления, памяти (смыслообразующая установка обучения);
– создание безопасной среды для приобретения знаний с позитивной обратной связью;
– активность в обучении;
– одним из мотивов учебной деятельности выступает образ профессионального будущего (создание данного образа напрямую зависит от достижений ребенка, его успешности) [4].

Таким образом, нейропедагогика – это раздел педагогики, который изучает особенности развития, обучения и воспитания детей с учетом их возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей. В первую очередь это активность левого и правого полушарий, а также особенности высших функций мозга: памяти, мышления, речи, внимания, эмоций.

Если рассматривать обучение с позиции нейропедагогики, то это не просто приобретение обучающимися определенной суммы знаний, увеличивающейся в связи с переходом с одной ступени обучения на другую, а комплексный процесс, для которого характерна взаимосвязь развития эмоций, мозга и функций познания.

Достижения нейронаук способствовали развитию нейротехнологий. Рассмотрим возможности нейропедагогики на примере моделирования персонализированного обучения первоклассников.

В школе достаточно распространена нейрообразовательная технология «Когнифит» (CogniFit), которая позволяет обучающимся 1-х классов преодолевать трудности в учении, развивает их когнитивные способности, повышает интерес к персонализированным результатам. В программе «Когнифит» предусмотрены специальные тренировки, в ходе которых первоклассники выполняют онлайн-упражнения на развитие внимания, памяти, мышления. Разнообразные диагностические, промежуточные, формативные тесты, имеющиеся в программе, дают учителю возможность изучить способности детей, а итоговый тест – выявить уровень развития их когнитивных навыков [7].

Для качественной работы мозга важны эмоции, которые он хорошо запоминает. Психологи доказали, что «испытываемые первоклассником положительные чувства и эмоции активизируют мышление, память, способствуют появлению креативных идей» [8, с. 244]. Первоклассникам необходима продуктивная деятельности и одобрение после ее выполнения, доброжелательное отношение к себе прежде всего со стороны взрослых, так как у них появляется уверенность в собственных силах. У обучающихся формируется чувство собственной значимости, что благоприятствует личностному развитию детей, индивидуальности каждого из них. Дефицит несформированных качеств может создать трудности, проявляющиеся в поведенческих девиациях, появлении барьеров в коммуникации.

Для создания благоприятной положительной среды на уроке с первоклассниками важны определенные предварительные условия:

Таблица 1

Персонализированные результатов нейрообразования

№	Результаты	Их содержание	Педагогические Технологии
1.	Регулятивные метапредметные результаты	– самоопределение; – ответственная самостоятельность; – управление познавательными процессами	Социально-коммуникативная персонализированная технология. Когнитивные нейротехнологии: – визуализация; информации; – геймификация; – методы интеллект-карт и карт-понятий
2.	Познавательные метапредметные результаты	– логические операции; – рефлексия учебной деятельности; – взаимодействие с виртуальной реальностью	
3.	Персонализированные нейрообразовательные результаты	– нейротехнологическая состоятельность; – нейрокогнитивная компетентность; – ответственная самостоятельность; – персонализация учебной деятельности; – универсальные учебные действия	

– выявление у каждого первоклассника стиля обучения и организация дифференцированной деятельности в малых группах;

– определение «психофизиологического места» за партой каждого ребенка;

– изучение восприятия обучающимися стиля педагога при ведении уроков;

– наблюдение за первоклассниками, выделение среди них тех, кто относится к «группе риска».

После предварительной работы необходимо включение обучающихся в активный познавательный процесс с применением разнообразных методов и приемов деятельностного типа, например, на организационном этапе урока им предлагается по опорным словам-картинкам определить цель урока; на основном этапе работы на уроке можно использовать метод группового исследования, направленный на изучение определенного вопроса.

С точки зрения нейропедагогики учителю при организации работы с первоклассниками важно изучить основные положения теории функциональной асимметрии полушарий головного мозга [4]. За последние годы она изменилась, появились новые аспекты, касающиеся деятельности с левополушарными и правополушарными детьми.

Учет особенностей левополушарного характера обучения поможет избежать возникновения трудностей, связанных с проявлением творчества первоклассниками. В этом случае использование наглядного материала, дополнительная визуализация, эмоциональность и образность помогут им раскрыть свои возможности в данном направлении.

С другой стороны, правополушарные дети часто испытывают затруднения по математике, русскому языку в первом классе. Особый контроль и жесткое давление на ребенка не будет иметь никакого эффекта, а только усугубит ситуацию и приведет к излишней утомляемости, забывчивости.

В связи с перегрузкой левого полушария правое полушарие замедляет работу, что ведет к проявлению беспокойства, раздражительности у обучающихся. Для правильной организации работы с детьми этих двух категорий необходимо учителю обладать гибким стилем обучения, основанном на знании и применении техник (упражнений), которые воздействуют на кинестетическую, визуальную, аудиальную стороны.

Демократический стиль общения также оказывает влияние на формирование внутренней позиции первоклассника и формирование таких качеств, как ответственность, самостоятельность.

В этом случае в ходе педагогического общения обучающихся и учителя необходимо учесть следующие факторы: эмоциональную восприимчивость обучаемых; особенности возраста; стремление к совершению положительных поступков и значимых дел для класса; детскую непосредственность и отзывчивость.

Общаясь, первоклассник устанавливает первые разнообразные связи со сверстниками, другими людьми, происходит обмен знаниями, вырабатываются собственные взгляды и мнения в ходе обсуждения вопросов, делаются выводы. Через активность в общении приобретается ими также и социальный опыт.

Результативное формирование личностных качеств и дальнейшее их развитие у первоклассников при организации персонализированного обучения зависит от их добровольного согласия в участии в разнообразных учебных ситуациях, разборе интересного содержания задания, от стиля взаимодействия учителя с обучающимся, проявления инициативности с обеих сторон, активности детей.

В табл. 1 представлена логико-смысловая модель персонализированных результатов нейрообразования, показывающая взаимосвязь персонализированных нейротехнологий.

Возможности нейропедагогики в персонализированном обучении первоклассников связаны с механизмом усвоения информации на нейронном уровне (пластичность нервной системы обеспечивается через функционирование нейронных сетей); с активизацией познания с опорой на врожденную любознательность ребенка; с продуктивностью обучения с учетом позитивного эмоционального состояния обучающихся; индивидуальным опытом, приобретаемым первоклассниками на основе успешного развития когнитивных навыков; использованием электронного обучения (геймификация). Все данные аспекты обеспечивают разработку и реализацию персонализированных траекторий развития первоклассников.

Как показал анализ литературы, возможности нейропедагогики в персонализированном обучении первоклассников связаны с успехами в обучении, развитием самостоятельности, ростом самооценки. Учителям возможности нейропедагогики помогают глубже оценить возможности и способности обучающихся, найти эффективный методический инструментарий и применить его в учебной деятельности, снизить собственное профессиональное выгорание за счет бережливого подхода к организации обучения. Персонализированное обучение является познавательным и продуктивным для первоклассника, мотивирует его к выполнению поставленных задач на уроке.

Таким образом, персонализация средствами нейропедагогики и разработанных на её основе педагогических технологий, обеспечивает наиболее углубленный подход к изучению новых тем, погружение в сущность изучаемой проблемы, повышает интерес в получении новых знаний, расширяет рамки реализации собственного творческого потенциала; она создает условия для последующего постепенного перехода от педагогического сопровождения к самообучению. Персонализированный подход в обучении первоклассников обусловлен не только стремлением педагога организовать обучение на основе индивидуализации образования, но и для выявления и развития детей, проявляющих свои таланты в определенных видах деятельности. Рассматриваемый возраст (начальный период обучения) является благоприятным для организации с обучаемыми деятельности на основе нейропедагогики. Эта деятельность направлена на изучение содержания программы обучения с применением разнообразных технологий, включающих геймификацию, проведение упражнений на развитие когнитивных навыков, моторных и сенсорных тренингов, использование интерактивных образовательных платформ.

Библиографический список

1. Савина Н.В. Методологические основы персонализации образования. *Наука о человеке: гуманитарные исследования.* 2020; № 4: 82–90.
2. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года:* распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 года N 996-р. Available at: https://docs.cntd.ru/document/420277810?ysclid=m9wwzfkirw627107896
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования* (с изменениями на 8 ноября 2022 года), утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года N 286. Available at: https://docs.cntd.ru/document/607175842?ysclid=lpqnrygnvt211037498
4. Зеер Э.Ф. Нейродидактика – инновационный тренд персонализированного образования. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2021; № 4: 30–38.
5. Степанов В.Г. Нейропедагогика. *Мозг и эффективное развитие детей и взрослых:* учебное пособие. Москва: Академический проспект, 2020.
6. Хорикова О.В. Методы персонализации процесса обучения как инструмент развития личности младшего школьника: сборник трудов конференции. *Современные проблемы и технологии инновационного развития образования:* материалы III Международной студенческой научно-практической конференции. Чебоксары: ИД «Среда», 2023: 161–165.
7. Терентьева А.Ю. Персонализация начального школьного образования с использованием электронных образовательных ресурсов. *Молодой ученый*. 2019; № 45 (283): 358–360.
8. Апетян М.К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника. *Молодой ученый*. 2014; № 14: 243–244.

References

1. Savina N.V. Metodologicheskie osnovy personalizacii obrazovaniya. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya.* 2020; № 4: 82-90.
2. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda:* rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 29 maya 2015 goda N 996-r. Available at: https://docs.cntd.ru/document/420277810?ysclid=m9wwzfkirw627107896
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obschego obrazovaniya* (s izmeneniyami na 8 noyabrya 2022 goda), utverzhden prikazom Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 goda N 286. Available at: https://docs.cntd.ru/document/607175842?ysclid=lpqnrygnvt211037498
4. Zeer `E.F. Nejrodidaktika – innovacionnyj trend personalizirovannogo obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2021; № 4: 30-38.
5. Stepanov V.G. Nejropedagogika. *Mozg i `effektivnoe razvitie detej i vzroslyh:* uchebnoe posobie. Moskva: Akademicheskij prospekt, 2020.
6. Horikova O.V. Metody personalizacii processa obucheniya kak instrument razvitiya lichnosti mladshego shkol'nika: sbornik trudov konferencii. *Sovremennye problemy i tehnologii innovacionnogo razvitiya obrazovaniya:* materialy III Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: ID «Sreda», 2023: 161-165.
7. Terent'eva A.Yu. Personalizaciya nachal'nogo shkol'nogo obrazovaniya s ispol'zovaniem `elektronnyh obrazovatel'nyh resursov. *Molodoj uchenyj*. 2019; № 45 (283): 358-360.
8. Apetyan M.K. Psihologicheskie i vozrastnye osobennosti mladshego shkol'nika. *Molodoj uchenyj.* 2014; № 14: 243-244.

Статья поступила в редакцию 01.12.25

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-377-380

***Semenova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: 5ok@bk.ru*
***Yastremskaya Yu.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: ja22-4@bk.ru*

THE CULTURAL ASPECT OF THE STRATEGY OF PROMOTING AND POPULARIZING THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF MADAGASCAR. The article studies an urgent issue of finding effective ways to promote and popularize the Russian language abroad. Using the example of the Republic of Madagascar, the article provides the ground for a culturally oriented strategy for promoting the Russian language, which takes into account four important aspects: the mental, historical, cultural and educational characteristics of the country. The accent factors also highlight the interest in the national language of the Republic of Madagascar as a means of reflecting the national mentality and combining productive educational approaches and methods of modern Russia with the realities of the national educational system of Madagascar in order to integrate them into this system. The study identifies four main relevant areas of the presented strategy for promoting and popularizing the Russian language abroad (coverage of all the levels of education, retraining and methodological support for Malagasy teachers, cultural and educational events for a wide audience, interaction with local organizations), which must be implemented in their unity to achieve the declared objective.

Key words: **Russian as foreign language, educational strategies, Republic of Madagascar, mentality, culture**

***Ю.А. Семенова**, канд. филол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: 5ok@bk.ru*
***Ю.А. Ястремская**, канд. филол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: ja22-4@bk.ru*

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТРАТЕГИИ ПРОДВИЖЕНИЯ И ПОПУЛЯРИЗАЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В РЕСПУБЛИКЕ МАДАГАСКАР

Настоящая статья посвящена актуальному вопросу поиска эффективных путей продвижения и популяризации русского языка за рубежом. На примере Республики Мадагаскар в работе дается обоснование культурно ориентированной стратегии продвижения русского языка, которая предполагает учет четырех важных аспектов: ментальных, исторических, культурных и образовательных особенностей страны. В качестве важного фактора также выступает интерес к национальному языку Республики Мадагаскар как средству отражения национальной ментальности и сопряжение продуктивных образовательных подходов и методик современной России с реалиями национальной образовательной системы Мадагаскара с целью их интеграции в эту систему. В исследовании обозначены четыре основные актуальные направления представленной стратегии продвижения и популяризации русского языка за рубежом (охват всех уровней образования, переподготовка и методическая поддержка малагасийских педагогов, культурные и просветительские мероприятия для широкой аудитории, взаимодействие с локальными организациями), которые должны быть реализованы в их единстве для достижения поставленной цели.

Ключевые слова: **русский язык как иностранный, стратегии образования, Республика Мадагаскар, ментальность, культура**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках исполнения государственного задания на выполнение работ по проведению прикладного научного исследования по теме «Влияние культурно-цивилизационных характеристик африканских стран на систему образования по русскому языку как иностранному (на примере Республики Мадагаскар и Республики Сейшельские острова)» (№ 073-00054-25-01 от 24 апреля 2025 года)

Продвижение и популяризация русского языка за рубежом в 2020-е гг. стали одним из приоритетных направлений внешней политики Российской Федерации, что нашло отражение в ряде ключевых нормативных документов, определивших стратегическую задачу современной образовательной системы. Один из таких документов – ведомственная целевая программа «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» 2021 года, в которой обозначен комплекс необходимых мероприятий, призванный реализовать концепцию русского языка как «мягкой силы» и средства «укрепления и расширения русского языкового, российского культурного и образовательного пространств в мире» [1]. Важную роль в осуществлении поставленной задачи стали играть центры открытого образования на русском языке и обучения русскому языку, запуск которых за рубежом активно начался в 2023 году по линии Фонда поддержки гуманитарных наук «Русский мир» и при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации. По данным 2025 года, более 180 центров открыто в 70 странах мира, из которых 30 – это страны Африканского континента [2]. Страны, долгое время занимавшие во внешней политике Российской Федерации факультативное место, сегодня определяют геополитический вектор нашей страны.

В Концепции внешней политики 2023 года африканские страны названы важными политическими игроками на мировой арене. Это очень важное определение, поскольку до этого времени принимаемые Концепции внешней политики не уделяли странам Африки пристального внимания, говоря лишь о расширении взаимодействия [3], выстраивании диалога и сотрудничества [4], партнерских отношений [5]. Однако Концепция 2023 года представила развернутую программу отношений Российской Федерации со странами Африканского континента. Экономическое взаимодействие, приоритетное для предыдущих десятилетий, сменилось разносторонним, включающим развитие связей в гуманитарной сфере: «научное сотрудничество, подготовку национальных кадров, укрепление систем здравоохранения, предоставление иной помощи, продвижение межкультурного диалога, защиту традиционных духовно-нравственных ценностей, права на свободу вероисповедания» [6].

В этой связи пробуждается активный интерес к развитию отношений с африканскими государствами не только в области дипломатии и экономики, но и в образовательной сфере. Реализация ведомственной программы и концепции внешней политики Российской Федерации столкнулась применительно к странам Африканского континента с рядом трудностей, одной из которых стал период своего рода забвения этих стран, выразившийся в сокращении военно-технической, материальной, гуманитарной и образовательной помощи после распада СССР. Отсутствие развития связей на протяжении последних тридцати лет привело к ощутимому разрыву между требованиями российской образовательной политики в плане продвижения русского языка как иностранного и реальным положением в системе образования в странах Африки. Таким образом, научно-педагогическое сообщество столкнулось с вызовами, требующими синергии забытого, но требующего актуализации опыта СССР в рамках взаимодействия со странами Африканского континента и новых педагогических и методических возможностей российской системы образования. В поиске наиболее продуктивных путей продвижения русского языка в Африке мы видим актуальность настоящего исследования.

Цель исследования – описание стратегии популяризации русского языка в Республике Мадагаскар, которая выстроена с опорой на культуру повседневности малагасийцев в XXI веке, их ментальные особенности, связанные с традиционными представлениями и оказавшими достаточно сильное влияние факторами французской колонизации.

Объектом исследования стали реалии повседневности и образовательной системы малагасийцев.

Поставленная цель достижима при условии выполнения ряда задач, среди которых наиболее значимыми являются следующие:

1. Проанализировать научную литературу, отражающую опыт продвижения русского языка на Африканском континенте.

2. Отобрать наиболее значимые культурные и ментальные особенности малагасийцев, влияющих и в перспективе способных повлиять на выстраивание образовательной системы в Республике Мадагаскар.

3. Сконструировать продуктивную стратегию популяризации русского языка в Республике Мадагаскар.

Стоит отметить, что качественный толчок в этом направлении дали исследования научно-педагогического сообщества, выполняемые в рамках государственных заданий, а также накопленный за почти три года внедрения образовательных практик в африканских странах организационно-методический опыт. В опубликованных исследованиях последних лет сделан акцент на специфику исторических, социальных, культурных, этнических, ментальных и образовательных факторов, влияющих на выработку эффективных подходов в реализации государственной программы Российской Федерации по продвижению русского языка за рубежом преимущественно в процессе работы Центров открытого образования на русском языке и обучения русскому языку. Среди таких работ можно отметить исследования Ж.К. Гапоновой, А.А. Серогородской [7; 8], А.В. Давыдова [9; 10], Е.И. Елизовой, Н.Ю. Ланцевской [11], А.И. Коровиной, Е.В. Теребининой, В.Д. Шишигиной [12], Г.М. Кулаевой, П.А. Якимова, О.М. Косяновой [13; 14], Е.А. Никитиной [15], В.Н. Степанова, М.В. Старшовой [16], О.В. Суховой, С. Думбия [17], И.Ю. Тархановой, Н.Н. Летиной, А.М. Ходырева [18] и др.

Кратно увеличившееся количество публикаций, касающихся обучения и продвижения русского языка в странах Африки, свидетельствует о перспективности изучения специфики обучения русскому языку как иностранному в африканских странах, среди которых особое место занимает островное африканское государство – Республика Мадагаскар. Территориальное положение Мадагаскара во многом определило его специфику. С одной стороны, многие факторы, свойственные другим странам Африканского континента, находят отражение и подтверждение и на отмеченном острове, с другой стороны, отдаленность от континента и наличие 90% эндемиков, влияющих на восприятие малагасийцами мира вокруг, требуют несколько иного подхода к встраиванию прописанных в ведомственной программе мероприятий по продвижению русского языка как иностранного. В научном поле Мадагаскар является слабоизученной страной. Так, об острове в рамках исследований африканских стран в целом писали С.Н. Волков, Т.Л. Дейч [19], Н.Л. Крылова, О.С. Кулькова [20], Е.Р. Ядровская, М.В. Богданова, В.И. Ядровская [21]. Непосредственным объектом исследования в XXI веке Республика Мадагаскар представлена в работах А.Н. Мосейко [22], Е.В. Пономаренко [22], Е.И. Елизовой, Н.Ю. Ланцевской [11]. Однако никто из исследователей на данный момент не затрагивает проблему выработки стратегии популяризации русского языка в Республике Мадагаскар с учетом ментальных особенностей и культурных реалий современных малагасийцев. В выстраивании стратегии популяризации русского языка на Мадагаскаре с учетом методического опыта, накопленного в процессе работы Центра открытого образования, и описанных в научных трудах результатов культурно-цивилизационных, этнопсихологических исследований состоит новизна настоящей работы.

Теоретическая значимость исследования заключается в изучении образовательной системы Мадагаскара в русле современных методических аспектов африканистики, расширении представлений, основанных на исследованиях национального менталитета с целью дальнейшего встраивания продуктивных российских методик в практику изучения русского языка как иностранного в школьном, вузовском и дополнительном образовательном процессах. В этом ключе настоящая работа в полной мере соответствует знаковому утверждению о том, что «для современной африканистики уже становится привычным обращение к ментальным особенностям африканцев, к психологическим аспектам их внутреннего мира, особенностям поведения и взаимодействия со “своими” и “чужими”» [10].

Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенная стратегия позволит закрыть актуальную для африканских стран лакуну, связанную с «выбором эффективных и этно-ориентированных методических учебных комплексов, приемов и методов обучения, а также организацией образовательного процесса с учетом национальных особенностей обучающихся», «определением новых форматов преподавания, позволяющих сделать процесс обучения увлекательным не только для преподавателей, но и для обучающихся» [7, с. 148].

Для достижения поставленных цели и задач нами были использованы следующие методы научного исследования: анализ имеющихся научных источников, позволивший сделать общие по странам Африканского континента выводы и определить специфику Мадагаскара в ряде африканских стран; включенное наблюдение, позволившее сформировать представление об особенностях образовательной системы Республики Мадагаскар, выделить те лакуны в этой системе, которые требуют проработки в первую очередь; отбор и систематизация эмпирического материала для конструирования стратегии продвижения русского языка в Республике Мадагаскар, способной стать примером эффективного достижения требований ведомственной программы.

Продвижение русского языка как иностранного в Республике Мадагаскар, как и в других странах Африканского континента, строится на учете имеющегося опыта взаимодействия и сотрудничества России со страной-партнером. Здесь, безусловно, стоит учитывать «системный исторический опыт работы России и Советского Союза по продвижению русского языка и экспорта российского образования в страны Африки» [18, с. 190]. Данный аспект является основополагающим, поскольку преподавание русского языка в странах-партнерах ведется преимущественно преподавателями, получившими образование в СССР, и теми, кто получил образование по советскому образцу, отраженному в учебных изданиях 70-х гг. XX века. Это фактор обязательно учитывается при разработке стратегии продвижения русского языка, поскольку результаты исследований группы российских социальных антропологов-сотрудников Института Африки РАН и собственные включенные наблюдения говорят о том, что Россия в сознании мадагаскарцев неразрывно связана с Советским Союзом, его опытом встраивания компонентов советской образовательной системы в малагасийскую. Это приводит к необходимости достижения задачи ведомственной программы, касающейся выстраивания межкультурного диалога, предполагающего «установку на адресата, интерес к культуре другого народа» [21, с. 79]. В этой связи менталитет, культура и обычаи Мадагаскара становятся своего рода вызовом педагогическому сообществу, в действительности имеющему крайне слабые представления о всех трех перечисленных составляющих повседневности малагасийцев. Вхождение русского языка на африканские территории рассматривается только при реализации диалога на равных. Отсюда рекомендации научно-методического сообщества изучать культуру России через призму сравнительно-сопоставительного подхода, при котором каждому культурному явлению необходимо подобрать адекватные аналоги национальной африканской культуры.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что главным аспектом при выстраивании стратегии продвижения русского языка в Республике Мадагаскар является культурный, построенный на учете ментальности, культуры и обычаев жителей острова.

До сих пор жизнь малагасийцев определяют заложенные в культуре древнейшие законы, отражающие существование мира. Одним из таких законов, по мнению А.Н. Мосейко [22], является закон связи, круговорота жизни, при котором неразрывными ощущаются временные (прошлое, настоящее и будущее), социальные (поколения), мифологические (небо и земля, жизнь и смерть) отношения. Закон связи привел к стремлению к гармонии на всех уровнях существования человека. Одним из факторов этой гармонии стала размеренность жизни, нерасторопность. Кредо малагасийцев является выражение «мура-мура» («легко-легко»), предполагающее жизнь в медленном темпе. Этот жизненный принцип влияет и на ключевые детали функционирования образовательной системы: размеренность в принятии решений, отсутствие мобильности в стремлении изменить или скорректировать привычные модели преподавания и обучения, неспособность к продолжительному динамичному и содержательно напряженному обучению. Малагасийцы ожидают от любого проекта быстрого результата, при его отсутствии они утрачивают интерес к предмету обучения.

Культурные традиции жителей Мадагаскара должны учитываться при разработке стратегии не только как отражение ментальности, но и как поиск точек соприкосновения русских и малагасийцев. Для этого есть достаточно весомые основания, поскольку работа с обучающимися, изучающими русский язык как иностранный, демонстрирует тенденцию к тому, что современная Россия в Республике Мадагаскар воспринимается как страна, близкая малагасийцам по духу и взглядам. Культурная общность осознается через сравнение народного искусства: обряды, песни, танцы. В качестве иллюстративного примера приводится любовь жителей обеих стран к народным песням. В русских народных песнях малагасийцам нравится многоголосие, способность большого количества людей подпевать солисту или хору. Однако больше всего связей выстраивается на сравнении обрядов, главным из которых становится почитание предков: ритуал Фамадихана сравнивается с родительским днем в русской культуре.

Мадагаскар – это государство с очень сильным традиционным укладом, строгой вертикалью и иерархией в отношениях. В этом аспекте Россия с её стремлением сохранить традиционные общественные отношения воспринимается малагасийцами как родственная. Малагасийцы часто отмечают схожесть отношения к семье, родителям, детям. Такого рода утверждения могут строиться на контрасте со свободой западной культуры, которую малагасийцы принимают с большим трудом. Широта души является тем концептом, который упоминают малагасийцы при выстраивании параллелей с русскими людьми: готовность помочь, гостеприимство, способность пожертвовать личным временем ради другого человека. Традиции советского коллективизма, сохраняющиеся в современной России, созвучны традициям общинной помощи малагасийцев. Мадагаскарцы, работающие или общающиеся с русскими, говорят о схожести чувства юмора как способе пережить трудности, ироничного отношения к жизни вместо жалости к себе. Однако это не отменяет факта осознания национальной самобытности, при котором малагасийцы приведут больше отличий Мадагаскара от России.

Не стоит забывать и про то, что взаимодействие и выстраивание диалога возможно только при взаимном интересе к национальному языку страны-партнера как средству отражения ментальности. На сегодняшний день этот аспект представляет собой самую большую сложность, поскольку для подавляющего большинства представителей научно-педагогического сообщества, участвующих

в реализации программ продвижения и обучения русскому языку, малагасийский язык и его диалекты относятся к категории неизвестного. Педагоги имеют либо базовые сведения о специфике языка, полученные в процессе знакомства со страной-партнером, либо не имеют никаких сведений вообще. Кроме того, освоение малагасийского языка затруднительно в силу ограниченности не столько временных, сколько учебных ресурсов. Таким образом, мы упускаем важное звено, позволяющее эффективно зайти в образовательную среду Республики Мадагаскар. Язык-посредник становится важным транслятором идей российского сообщества по продвижению русского языка на острове, однако здесь следует учитывать, что изучение французского языка на Мадагаскаре начинается с 6 лет, это значит, что в плане учета ментальности при разработке стратегии к языку-посреднику стоит относиться больше именно как к средству популяризации русского языка, чем как фактору, формирующему культурные коды малагасийцев. Данное утверждение подтверждается существующим среди современных жителей Мадагаскара культом независимости собственной страны и сложным отношением к Французской Республике как бывшему колонизатору. Стремление к изучению иностранных языков, в том числе русского, связано с попыткой вытеснения французского языка как официального. Этот фактор необходимо учитывать при разработке стратегии продвижения русского языка на Мадагаскаре.

Особый пункт развития «межкультурного диалога между Россией и Африкой» [21, с. 71] – это учет «потребностей целевой аудитории» [21, с. 79], который позволяет грамотно сформулировать мотивы к изучению русского языка на Мадагаскаре, а значит, верно обозначить цели стратегии популяризации и продвижения русского языка с учетом специфики страны-партнера.

На сегодняшний день запросы целевой аудитории объясняют причины роста популярности русского языка на Африканском континенте, среди которых выделяют развитие туристической сферы и торговых отношений [21, с. 73], «рост количества русскоязычных туристов» [17], «возрастание популярности обучения жителей Африки в образовательных учреждениях Российской Федерации» [17] «за счет выделенных Россией квот» [21, с. 73]. Жители Мадагаскара не являются здесь исключением, поэтому ключевой целью продвижения русского языка в Республике Мадагаскар является формирование положительного восприятия русского языка как средства карьерных возможностей через интеграцию продуктивных образовательных подходов и методик современной России с реалиями образовательной системы Мадагаскара.

Достижение поставленной цели возможно при единстве нескольких направлений, актуальных на ближайшие годы.

Во-первых, продвижение русского языка должно проходить с охватом всех уровней образования. При этом вхождение в образовательную систему предполагает:

1. Внедрение методических и содержательных изменений программ и курсов русского языка в школах и вузах Мадагаскара с целью их актуализации и соответствия современным российскими реалиям и тенденциям развития и существования русского языка.
2. Разработка содержательно новых программ по русскому языку и учебно-методических комплексов к ним, способных заместить непродуктивные образовательные программы по русскому языку в школах и университетах Республики Мадагаскар.
3. Разработка факультативных курсов по актуальным темам, связанным с русским языком, русской культурой и русской литературой.
4. Разработка краткосрочных дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ по частным аспектам русского языка, которые позволят закрыть имеющиеся пробелы учебных дисциплин, связанных с изучением русского языка.

Во-вторых, усиление взаимодействия с педагогическим сообществом Республики Мадагаскар:

1. Разработка программ переподготовки для учителей школ, педагогов университетов.
2. Организация системного методического сопровождения учителей школ, педагогов университетов.
3. Проведение совместных образовательных, методических, просветительских и научных мероприятий.
4. Привлечение педагогов к профессиональным конкурсам, проводимым в России.

В-третьих, трансляция русского языка на широкую аудиторию жителей Республики Мадагаскар. На данный момент самыми продуктивным являются культурные мероприятия, просветительские акции и рекламные кампании при непосредственном участии российского педагогического сообщества.

В-четвертых, выстраивание взаимодействия с активно действующими организациями, среди которых можно особо выделить частную благотворительную компания «Ассоциация «Братство Мадагаскар – Россия».

Единство описанных направлений стратегии продвижения и популяризации русского языка в Республике Мадагаскар позволит нет только закрыть имеющиеся лакуны, но и выстроить продуктивную систему, с помощью которой будут достигнуты задачи ведомственной программы.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что в настоящее время изучение культурного аспекта, включающего в себя учет специфики менталитета нации, ее культурных особенностей, в продвижении и популяризации русского как иностранного на Африканском континенте является не просто продуктивным, а основополагающим для успешной реализации ведомственной программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации». Продвижение русского языка должно строиться при учете ряда факторов, в числе которых выстраивание межкультурного диалога, учет опыта взаимодействия России со страной-партнером, особенностей менталитета, специфики национального языка и языка-посредника, запросов целевой аудитории. Эти факторы оказывают прямое воздействие на образовательную систему Мадагаскара, что, в свою очередь, влияет на выбор продуктивных подходов и выработку эффективной стратегии продвижения и популяризации русского языка на острове. Среди наиболее значимых культурных и ментальных особенностей малагасийцев, влияющих и в перспективе способных повлиять на выстраивание образовательной системы в Республике Мадагаскар, нами были рассмотрены закон связи, жизнь в медленном темпе, строгая вертикаль и иерархия, сходство элементов традиционной культуры России и Мадагаскара. Выделенные особенности при учете запросов целевой аудитории, базирующихся на возможностях карьерного и финансового роста, позволили нам сконструировать стратегию продвижения и популяризации русского языка, которая может дать положительный результат достижения стратегических задач образовательной политики современной России. Описанная стратегия включает в себя четыре ключевых компонента: охват всех уровней образования Республики Мадагаскар, усиление взаимодействия между педагогическими сообществами России и Мадагаскара, проведение культурных и просветительских мероприятий для широкой аудитории, выстраивание взаимодействия с организациями, поддерживающими связи с Россией на разных уровнях. Внедрение и реализация описанной стратегии, являющейся начальной ступенью выполнения задач ведомственной программы, позволит скорректировать и обозначить пути продвижения и популяризации русского языка на Мадагаскаре в перспективе. Один из таких путей является разработка эффективных методик обучения русскому языку на острове. Представленное исследование может быть полезно тем представителям научного и методического сообщества, которые напрямую связаны с программой продвижения и популяризации русского языка как иностранного и русской культуры и литературы в странах Африканского континента, а также руководителям и преподавателям Центров открытого образования, проектирующих образовательные программы, внедряющие актуальные методики, разработанные с учетом культурной, этнопсихологический, исторической специфики страны-партнера.

Библиографический список

1. *Об утверждении ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам нардов Российской Федерации.* Распоряжение Министерства просвещения № Р-60 от 16.05.2019 г. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/945997ac798972c086b17a4e4ec0e126/
2. *Центры открытого образования на русском языке*. Available at: https://coo-ru.tilda.ws/
3. *Концепция внешней политики Российской Федерации.* Москва, 2000.
4. *Концепция внешней политики Российской Федерации.* Москва, 2008.
5. *Концепция внешней политики Российской Федерации.* Москва, 2013.
6. *Концепция внешней политики Российской Федерации*. Москва, 2023.
7. Гапонова Ж.К., Серогородская А.А. Обучение студентов-африканцев русскому языку как иностранному в Центре открытого образования в Республике Кот-д'Ивуар. *Педагогика и просвещение*. 2023; № 4: 136–151.
8. Гапонова Ж.К., Серогородская А.А. Реализация национально-ориентированного подхода в работе с африканскими студентами: из опыта работы с ивуарийцами. *Ученые записки Института Африки РАН*. 2025; № 2: 123–134.
9. Давыдов А.В. Из опыта преподавания русского языка как иностранного в Центральноафриканской Республике. *Мир русского слова*. 2025; № 2: 89–97.
10. Давыдов А.В. Создание национально-ориентированных пособий по русскому как иностранному для африканских аудиторий: малийский опыт. *Ученые записки Института Африки РАН*. 2024; № 3: 131–141.
11. Елизова Е.И., Ланцевская Н.Ю. Тренинговая технология – основа преподавания русского языка как иностранного в Центрах открытого образования на Мадагаскаре и Сейшелах. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2024; № 2: 147–156.
12. Коровина А.И., Требина Е.В., Шишигина В.Д. Обмен опытом: российские специалисты преподают студентам стран Африки. *Российское общество сегодня: ценности, институты, процессы*. Санкт-Петербург, 2023: 1501–1504.

13. Косянова О.М., Кулаева Г.М., Якимов П.А. Педагогические условия обучения русскому языку и российской культуре в странах Африки (на примере Республики Уганда). *Перспективы науки и образования*. 2023; № 6: 224–238.
14. Кулаева Г.М., Якимов П.А. Педагогическая поддержка деятельности «Центров открытого образования на русском языке и обучения русскому языку» в странах Африки (на примере Республики Уганда). *Перспективы науки и образования*. 2025; № 1: 258–270.
15. Никитина Е.А. Учет специфики обучения студентов из Центральноафриканской Республики русскому языку. *Текст, речевая культура, речевое поведение в методике преподавания русского языка*. Москва, 2023: 526–530.
16. Степанов В.Н., Старшова М.В. Дидактизация новых медиа и музыки при обучении русскому языку как иностранному (на примере ЦОО в Абиджане, Кот-Д'Ивуар). *Ярославский педагогический вестник*. 2023; № 6: 72–80.
17. Сухова О.В., Думбия С. Обучение русскому языку как иностранному за рубежом (на примере образовательных учреждений Республики Мали). *МНИЖ*. 2023; № 8: 1–5.
18. Тарханова И.Ю., Летина Н.Н., Ходырев А.М. Социокультурные основания для изучения русского языка и российской культуры африканскими студентами. *Образование и саморазвитие*. 2025; Т. 20, № 2: 187–203.
19. Волков С.Н., Дейч Т.Л. Африка в условиях формирования полицентричного мира *Ученые записки Института Африки РАН*. 2020; № 2: 66–67.
20. Крылова Н.Л., Кулькова О.С. «Мягкая сила» России в Африке: потенциал и проблемы русскоязычных женских сообществ. *Вестник РУДН*. Серия: Международные отношения. 2022; № 4: 728–740.
21. Ядровская Е.Р., Богданова М.В., Ядровская В.И. Русский язык в Африке: опыт социального проектирования. *МИРС*. 2024; № 4: 71–80.
22. Мосейко А.Н. *Мадагаскар. Особенности культурно-цивилизационного развития*. Москва: Институт Африки РАН, 2018.

References

1. *Ob utverzhdenii vedomstvennoj celevoj programmy «Nauchno-metodicheskoe, metodicheskoe i kadrovoe obespechenie obucheniya russkomu yazyku i yazykam nardov Rossijskoj Federacii*. Rasporyazhenie Ministerstva prosvescheniya № R-60 ot 16.05.2019 g. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/945997ac798972c086b17a4e4ec0e126/
2. *Centry otkrytogo obrazovaniya na russkom yazyke*. Available at: https://coo-ru.tilda.ws/
3. *Koncepciya vneshnej politiki Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2000.
4. *Koncepciya vneshnej politiki Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2008.
5. *Koncepciya vneshnej politiki Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2013.
6. *Koncepciya vneshnej politiki Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2023.
7. Gaponova Zh.K., Serogorodskaya A.A. Obuchenie studentov-afrikancev russkomu yazyku kak inostrannomu v Centre otkrytogo obrazovaniya v Respublike Kot-d'Ivuar. *Pedagogika i prosveschenie*. 2023; № 4: 136-151.
8. Gaponova Zh.K., Serogorodskaya A.A. Realizaciya nacional'no-orientirovannogo podhoda v rabote s afrikanskimi studentami: iz opyta raboty s ivuarijcami. *Uchenye zapiski Instituta Afriki RAN*. 2025; № 2: 123-134.
9. Davydov A.V. Iz opyta prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v Central'noafrikanskoj Respublike. *Mir russkogo slova*. 2025; № 2: 89-97.
10. Davydov A.V. Sozdanie nacional'no-orientirovannyh posobij po russkomu kak inostrannomu dlya afrikanskih auditorij: malijskij opyt. *Uchenye zapiski Instituta Afriki RAN*. 2024; № 3: 131-141.
11. Elizova E.I., Lancevskaya N.Yu. Treningovaya tehnologiya – osnova prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v Centrah otkrytogo obrazovaniya na Madagaskare i Sejshelah. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; № 2: 147-156.
12. Korovina A.I., Trebina E.V., Shishigina V.D. Obmen opytom: rossijskie specialisty prepodayut studentam stran Afriki. *Rossijskoe obschestvo segodnya: cennosti, instituty, processy*. Sankt-Peterburg, 2023: 1501-1504.
13. Kosyanova O.M., Kulaeva G.M., Yakimov P.A. Pedagogicheskie usloviya obucheniya russkomu yazyku i rossijskoj kul'ture v stranah Afriki (na primere Respubliki Uganda). *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2023; № 6: 224-238.
14. Kulaeva G.M., Yakimov P.A. Pedagogicheskaya podderzhka deyatel'nosti «Centrov otkrytogo obrazovaniya na russkom yazyke i obucheniya russkomu yazyku» v stranah Afriki (na primere Respubliki Uganda). *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2025; № 1: 258-270.
15. Nikitina E.A. Uchet specifiki obucheniya studentov iz Central'noafrikanskoj Respubliki russkomu yazyku. *Tekst, rechevaya kul'tura, rechevoe povedenie v metodike prepodavaniya russkogo yazyka*. Moskva, 2023: 526-530.
16. Stepanov V.N., Starshova M.V. Didaktizaciya novyh media i muzyki pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere COO v Abidzhane, Kot-D'Ivuar). *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2023; № 6: 72-80.
17. Suhova O.V., Dumbiya S. Obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu za rubezhom (na primere obrazovatel'nyh uchrezhdenij Respubliki Mali). *MNIZh*. 2023; № 8: 1-5.
18. Tarhanova I.Yu., Letina N.N., Hodyrev A.M. Sociokul'turnye osnovaniya dlya izucheniya russkogo yazyka i rossijskoj kul'tury afrikanskimi studentami. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2025; T. 20, № 2: 187-203.
19. Volkov S.N., Dejch T.L. Afrika v usloviyah formirovaniya policentrichnogo mira *Uchenye zapiski Instituta Afriki RAN*. 2020; № 2: 66-67.
20. Krylova N.L., Kul'kova O.S. «Myagkaya sila» Rossii v Afrike: potencial i problemy russkoyazychnyh zhenskih soobschestv. *Vestnik RUDN*. Seriya: Mezhdunarodnye otnosheniya. 2022; № 4: 728-740.
21. Yadrovskaya E.R., Bogdanova M.V., Yadrovskaya V.I. Russkij yazyk v Afrike: opyt social'nogo proektirovaniya. *MIRS*. 2024; № 4: 71-80.
22. Mosejko A.N. *Madagaskar. Osobennosti kul'turno-civilizacionnogo razvitiya*. Moskva: Institut Afriki RAN, 2018.

Статья поступила в редакцию 30.11.25

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-380-386

***Nikitina E.K.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: nikitinaek@mgpu.ru*

***Fortunatov A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: FortunatovAA@mgpu.ru*

***Lvova A.S.,** Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: LvovaA@mgpu.ru*

***Rytov A.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Director of Simulation Center for Education, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: RytovAI@mgpu.ru*

A METHODOLOGY FOR USING SIMULATION-BASED LEARNING AIMED AT CREATING AN EFFECTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT THE UNIVERSITY. The article explores the gap between the theoretical training of future teachers and the demands of the real-world professional environment, which involve resolving complex, conflict-ridden situations that require a high level of social and emotional competencies. It also explores the potential of simulation-based learning as a safe and controlled tool for fostering an effective social and psychological educational environment at universities. A methodology for using simulations, based on a constructivist approach, is presented, enabling the development of practice-oriented skills critical for building relationships and managing the climate within an educational organization. A typology of simulations is systematized, and teacher target competencies are analyzed in accordance with the CASEL model, enabling targeted development of the educational process. The simulations, developed and tested at Moscow City Pedagogical University, demonstrate the practical application of this methodology and its contribution to the development of future teachers' communicative competence. Thus, simulation-based learning is a key factor in preparing teachers capable of creating dynamic, inclusive, and psychologically safe educational environments.

Key words: **educational simulators, simulation training, methodology, effective educational environment**

***Э.К. Никитина**, канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: nikitinaek@mgpu.ru*

***А.А. Фортунатов**, канд. пед. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: FortunatovAA@mgpu.ru*

***А.С. Львова,** д-р пед. наук, проф., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: LvovaA@mgpu.ru*

***А.И. Рытов**, д-р пед. наук, проф., рук. Симуляционного центра в образовании, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: RytovAI@mgpu.ru*

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИМУЛЯЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ, НАПРАВЛЕННАЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье раскрывается проблема разрыва между теоретической подготовкой будущих педагогов и требованиями реальной профессиональной среды, связанными с разрешением сложных конфликтных ситуаций, требующих высокого уровня социально-эмоциональных компетенций. Обосновывается потенциал симуляционного обучения как безопасного и контролируемого инструмента для формирования эффективной социально-психологической образовательной среды в университете. Представлена методика использования симуляционных тренажеров, основанная на конструктивистском подходе и обеспечивающая отработку практико-ориентированных навыков, критически важных для построения отношений и управления климатом в образовательной организации. Систематизируется типология симуляций. Проанализированы целевые компетенции педагога в соответствии с моделью CASEL, что позволяет целенаправленно выстраивать образовательный процесс. Разработанные и апробированные в Московском городском педагогическом университете тренажеры демонстрируют практическую реализацию методики и ее вклад в развитие коммуникативной компетентности будущих учителей. Таким образом, симуляционное обучение выступает ключевым фактором подготовки педагогов, способных к созданию динамичной, инклюзивной и психологически безопасной образовательной среды.

Ключевые слова: **образовательные тренажеры, симуляционное обучение, методика, эффективная образовательная среда**

Актуальность темы исследования состоит в том, что использование тренажеров и симуляторов стало неотъемлемой частью современного профессионального образования, позволив перенести процесс формирования практических навыков из реальных, зачастую опасных или дорогостоящих условий в контролируемую и безопасную искусственную среду. Их история насчитывает десятилетия, а в некоторых областях и столетия, демонстрируя эволюцию от простейших механических устройств до сложнейших цифровых комплексов, интегрирующих виртуальную реальность и искусственный интеллект. Для более глубокого понимания данного процесса остановимся на историческом пути становления и развития тренажеров и симуляторов, проанализировав их трансформацию от узкоспециализированных инструментов для отработки моторных навыков до многогранных обучающих сред, основанных на принципах конструктивистской педагогики [1–28].

Как отмечают Ф.Ф. Дудырев и О.В. Максименкова, в российской научной среде термины «тренажер» и «симулятор» часто используются как синонимы, что является следствием влияния англоязычной традиции, где комплексные системы для авиации, инженерии и военного дела именуются *simulator*. Однако изначально под тренажерами понимались устройства, ориентированные на формирование и закрепление сугубо профессиональных, зачастую моторных навыков [2, с. 257].

Зарождение тренажерной подготовки можно отнести к середине XX века, когда тренажеры стали ключевым элементом в таких областях, как транспорт, энергетика и военное дело. Их основная задача заключается в том, чтобы искусственно смоделировать, воссоздать ту жизненную и профессиональную реальность, в которой в дальнейшем предстоит действовать работнику [8]. Они заменяли реальный технологический процесс, позволяя обучающимся накапливать опыт без риска для себя и дорогостоящего оборудования.

В более узком смысле тренажер рассматривается как техническое средство профессиональной подготовки человека-оператора для формирования и совершенствования профессиональных навыков и умений управления материальными объектами путем многократного выполнения обучающих действий, свойственных управлению реальным объектом [1]. В рамках данного подхода тренажер представляет собой ориентированный комплекс для обучения человека и отработки определенных навыков и умений [5].

Структурно любой тренажер, независимо от сложности, представляет собой двухконтурную систему переработки информации. Внутренний контур отвечает за моделирование условий, аналогичных реальным, а внешний – за контроль и управление процессов подготовки оператора.

Целью нашей статьи является разработка и теоретическое обоснование методики использования симуляционного обучения, направленной на формирование эффективной социально-психологической образовательной среды в вузе через развитие ключевых профессиональных компетенций будущих педагогов.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, следующие: рассмотреть историко-педагогический анализ генезиса и трансформации понятий «тренажер» и «симулятор» в профессиональном образовании; определить дидактико-методологические условия эффективного использования симуляционных тренажеров в образовательном процессе педагогического вуза; выявить проблемы и перспективы развития симуляционного обучения в контексте формирования образовательной среды.

В ходе исследования авторами активно применялись следующие методы: изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику; анализ как общенаучный и, по сути, универсальный метод исследования; а также теоретический, сравнительно-сопоставительный, комплексный, системный, корреляционный методы, позволяющие выявить и обосновать научную новизну наших исследований.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах была конкретизирована методика использования тренажеров в процессе подготовки студентов педагогических специальностей.

Теоретическая значимость состоит в систематизации научных представлений о вкладе различных типов симуляций в развитие профессиональных компетенций педагога, что формирует основу для построения целостной педагогически эффективной образовательной среды вуза.

Практическая значимость заключается в том, что разработанная методика способствует внедрению тренажеров в образовательный процесс не только в Московском городском педагогическом университете, но и может быть адаптирована в других педагогических вузах и системе повышения квалификации.

Изначально тренажеры использовались в основном для переподготовки и повышения квалификации уже опытных работников в корпоративных учебных центрах, а не в колледжах или университетах. Это было обусловлено их ориентацией на формирование навыков высокого порядка, узкой направленностью на конкретное рабочее место и высокой стоимостью разработки. Они применялись для отработки моторных навыков (вождение, медицинские манипуляции), обучения распознаванию образов (диагностика) и безошибочного выполнения алгоритмизированных действий, а также для подготовки к нештатным и аварийным ситуациям при управлении сложными техническими системами [2, с. 259–262]. Особое значение тренажеры приобрели в военной сфере, где от эффективности тренировок напрямую зависит выживаемость личного состава [4].

Таким образом, становление тренажеров было связано с прагматичными потребностями промышленности и обороны в безопасном и эффективном способе тренировки критически важных навыков. Их развитие на этом этапе шло по пути усложнения имитационных моделей и интерфейсов, стремясь к максимально возможному на тот момент уровню реализации.

Если тренажеры исторически фокусировались на отработке конкретных действий с материальными объектами, то концепция симуляторов с самого начала была тесно связана с моделированием более широкого контекста профессиональной деятельности, включая когнитивные и социальные аспекты. Хотя в условиях современности границы между данными понятиями стёрлись, именно за симуляторами закрепилась роль «гибридной» обучающей среды, сочетающей в себе черты обучения на рабочем месте и искусственно сконструированного образовательного пространства [27].

Ярким примером служит массовое распространение и применение симуляторов в медицине. Использование симуляции в медицинском образовании не является новшеством, его истоки восходят к середине XVIII века. Однако лавинообразный рост пришелся на последние десятилетия [2]. При этом под симуляцией чаще всего понимается технология обучения и оценки практических навыков, умений и знаний, основанная на отдельно взятой физиологической системе.

В начале XXI симуляторы начали проникать и в другие области профессионального образования, например, такие как педагогика. Примером является симулятор TeachLive, который моделирует виртуальный класс и позволяет будущим педагогам отрабатывать проведение уроков, взаимодействуя с аватарами учеников [11]. Для педагогики это открыло новые возможности: инструктор может замедлить или остановить процесс для обсуждения, изменять параметры учебных ситуаций, а система – фиксировать все действия для последующего анализа [22].

Важнейшим сдвигом стало изменение концептуальной основы использования симуляторов. Если изначально они развивались в русле концепции Джона Дьюи с доминирующей ролью инструктора и жестко регламентированными действиями, то в последнее время их стали оценивать с позиции конструктивисткой педагогики. В этой парадигме симулятор рассматривается как инструмент, предоставляющий ученику свободу для проб и ошибок, способствующий самостоятельному конструированию знаний и профессиональной идентификации. Критерий аутентичности сместился с максимально физического пособия на воспроизведение структуры профессиональной деятельности и типовых производственных задач [2, с. 270]. Вместе с тем хотелось бы отметить, что развитие тренажеров и симуляторов продолжается, и их дальнейшая интеграция в образовательную практику требует комплексного решения сопутствующих психолого-педагогических, дидактических, организационных и технологических задач.

В современной образовательной парадигме все большее значение приобретает формирование эффективной социально-психологической образовательной среды, которая способствует не только академическим достижениям обучающихся, но и их социально-эмоциональному развитию, а также психологическому благополучию педагогов. Ключевую роль в формировании такой среды играют

преподаватели, чьи социально-эмоциональные компетенции напрямую влияют на качество взаимодействия в учебном коллективе. В данном исследовании мы будем анализировать методы симуляционного обучения как эффективного инструмента развития социально-психологических компетенций педагогов. На основании систематического обзора научно-методических исследований нами рассмотрена типология симуляций, используемых в подготовке и профессиональном развитии педагогов, проанализированы целевые социально-психологические компетенции, и сделан вывод о потенциале данных методов для конструирования благоприятной образовательной среды.

Современная образовательная организация представляет собой сложный социальный организм, эффективность которого определяется не только качеством передаваемых знаний, но и характером социально-психологической среды. Данная среда включает в себя систему взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса (педагогами, обучающимися, администрацией), эмоциональный климат, ценности, нормы и практики, которые все вместе либо способствуют, либо препятствуют личностному и академическому росту. Формирование эффективной, поддерживающей и безопасной образовательной среды является одной из приоритетных задач современной школы.

Способность педагогов к эмпатии, эмоциональной саморегуляции, конструктивному общению, разрешению конфликтов и принятию этических решений напрямую определяет атмосферу в классе и образовательной организации в целом. Совокупность этих способностей концептуализирована в модели социально-эмоционального обучения. Модель включает пять ключевых компетенций: самосознание, самоуправление, социальная осведомленность, навыки взаимоотношений и ответственное принятие решений [12].

Развитие данных компетенций у педагогов, по мнению B.G. Gimbert и D. Miller [16], J. Mattern и J. Bauer [21], способствует не только формированию их личного благополучия и профилактике выгорания, но и улучшению академических и поведенческих результатов обучающихся [17; 20]. Вместе с тем следует отметить, что традиционные формы (лекции, семинары), используемые для подготовки будущих учителей, часто оказываются недостаточно эффективными для развития компетенций, которые требуют практической основы, быстрой обратной связи и глубокой рефлексии.

В данном контексте симуляционное обучение является мощным педагогическим инструментом, способным связать теоретические знания с их практической реализацией. Симуляционные тренажеры могут создавать контролируемую безопасную среду, в которой студенты-педагоги могут экспериментировать с различными стратегиями поведения, отрабатывать сложные профессиональные ситуации и получать структурированную обратную связь без риска реальных негативных последствий [10; 25].

В качестве теоретической основы симуляционного обучения выступает модель экспериментального обучения Кольба [19] и социокультурная теория Л.С. Выготского (например, концепция зоны ближайшего развития). Симуляционные тренажеры предоставляют тот самый «конкретный опыт» и являются основой в виде поддержки инструктора или виртуальной системы, помогают в развитии практико-ориентированных навыков будущей педагогической деятельности [26].

Несмотря на растущий интерес к использованию симуляций в педагогическом образовании, как показал систематический обзор [18], существует дефицит понимания того, как именно различные виды симуляций способствуют развитию конкретных психолого-педагогических компетенций, которые и являются основой для строительства экосистемы образовательной среды. Большинство исследований было сфокусировано на развитии дидактических навыков обучающихся, в то время как межличностные компетенции оставались за пределами изучения [25, с. 4]. Несмотря на описанные трудности, в целом можно выделить пять основных типов симуляций, применяемых в педагогическом процессе:

1. Анализ кейсов. Данный тип симуляционного обучения предполагает предоставление участникам определенного видеосценария, в котором профессиональные актеры разыгрывают сложные образовательные ситуации. После просмотра кейса решается представленная педагогическая задача, направленная на формирование эффективной социально-психологической образовательной среды в образовательных организациях. Ключевой характеристикой данного типа симуляции является отсутствие активного участия обучающихся в самой симуляции. Обучение происходит путем наблюдения и последующей рефлексии в отношении данной ситуации.

2. Виртуальные симуляции. Это компьютерные программы (SimInClass, SimSchool), которые моделируют среду образовательной организации. Участники взаимодействуют с виртуальными учениками, выбирая возможные варианты решения педагогических задач. Система предоставляет немедленную обратную связь, а участники имеют возможность применять различные методы обучения или воспитания на основе предоставленной подробной информации и детальных отчетов о сложившейся ситуации. Данный тип симуляции отличается интерактивностью, но вместе с тем взаимодействие ограничено возможностями цифрового интерфейса и заложенными в программе вариантами сценария [24].

3. Иммерсивная симуляция. Данный тип относится к гибридной виртуальной среде, в которой участники взаимодействуют с виртуальными аватарами. В качестве аватаров могут выступать живые актеры (например, платформа Vursion [13]) или компьютерные боты (например, BOT'S [14]). Аватары видят, слышат и реагируют на действия участника в реальном времени и выдают ответную реакцию реального человека или класса. Данный формат обеспечивает высокий уровень реализма и интерактивности.

4. Ролевые игры. В этом традиционном методе два или более участника принимают на себя определенные роли и действуют в соответствии с ними в рамках заданной ситуации. Важно отметить, что, хотя ролевые игры основываются на реальных сценариях, они существенным образом отличаются от иммерсивных симуляций из-за отсутствия структурированного контроля, реализма и технологической интеграции. Ролевые игры основываются на импровизации и субъективной интерпретации участников, что является основой для развития креативности и принятия перспективы, но с меньшим контролем и реализмом [6].

5. Клинические симуляции. Данный термин был впервые предложен B. Dotger [15]. Это опытно-экспериментальный подход в контролируемой, но реалистичной среде. Участники взаимодействуют без какого-либо конкретного сценария, но со стандартизированными персонажами, которые могут быть как профессиональными актерами, так и специалистами из различных областей, которые могут примеривать на себя различные роли, такие как родитель, ученик, учитель и т. д. [21]. В ходе взаимодействия участники, управляя ходом беседы, отвечают на заранее подготовленные вербальные или невербальные сигналы от стандартизированных персонажей. После прохождения симуляции участники получают обратную связь от стандартизированных персонажей и фасилитаторов, которые просматривают видеозаписи для самооценки и участвуют в сессиях разборов для анализа своей профессиональной деятельности и обучения, основанного на опыте других участников симуляции [9].

Анализ исследований, посвященных использованию симуляций для развития социально-психологического обучения педагогов, позволяет систематизировать целевые компетенции в соответствии с общепринятой моделью CASEL. Процесс категоризации позволил выявить, какие компетенции развиваются в процессе симуляционного обучения, и насколько комплексным является их охват [18]:

1. Социальная осведомленность – данный кластер оказался наиболее часто упоминаемым в большинстве исследований. В его рамках были выделены и детализированы следующие специфические компетенции [18]:

– понимание социальных сигналов: понимать и интерпретировать социальные сигналы, включая распознавание эмоций, намерений и поведения других людей в рамках социального взаимодействия. Данная компетенция была выделена в 46% исследований, посвященных рассматриваемому кластеру;

– принятие перспективы: компетенция позволяет обучающимся полагать и понимать ситуации с точки зрения других людей, выявлена в 27% исследований;

– эмпатия: комплексная компетенция, включающая как когнитивное понимание перспективы другого участника, так и аффективный эмоциональный ответ, анализировалась в 41% исследований;

– эмоциональный интеллект: способность идентифицировать и реагировать на эмоциональное состояние другого человека, выявлена в 9% исследований;

– инклюзивность: активная практика интеграции разных индивидов в социальные установки, выявлена в 20% работ.

Понимание социальных сигналов и понятие перспективы развития тех или иных сценариев является основой для развития эмпатии, которая, в свою очередь, тесно связана с эмоциональным интеллектом. Интеграция вышеназванных компетенций дает надежную основу для содействия развитию инклюзивной образовательной среды, которую также можно воспроизвести в симуляционных тренажерах.

2. Навыки взаимоотношений. Являются вторым по распространённости кластером в исследованиях (встречается в 51% работ), связанным с описанием симуляций:

– *коммуникативные навыки* представляют собой способность передавать информацию четко и эффективно с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации, включая тон, язык тела и мимику лица. Важно отметить, что между коммуникативными навыками и техниками ведения беседы иногда бывает существенная разница. Встречается в 61% исследовательских работ;

– *техника ведения беседы*: особое внимание уделяется вербальным аспектам общения, что улучшает взаимодействие за счет совершенствования способов обмена информацией во время диалога. К данным способам относятся техника активного слушания, ясность вербальной коммуникации, уточняющие вопросы, перефразирование и подведение итогов, а также структурирование дискуссий. Составляет 57% проведенных исследований;

– *коллаборация* – ключевая компетенция, основанная на необходимости совместной работы для достижения общих целей с использованием четкой коммуникации для групповой динамики навигации, встречается в 40% исследований;

– *разрешение конфликтов* также относится к ключевым компетенциям для урегулирования разногласий, опирается на структурированный диалог для поиска компромиссных решений, выделено в 34% исследований.

Интеграция данных техник позволяет создать продуктивные инклюзивные среды, которые поддерживают командную работу и эффективную групповую динамику [7].

Далее рассмотрим кластеры, которые представлены значительно слабее в исследованиях ученых, что указывает на потенциальный пробел в практике симуляционного обучения [18]:

– *ответственное принятие решений* – данный кластер напрямую связан с этическим выбором. Исследования по данной теме составили 12% от общего количества исследований и основывались на таких компетенциях, как справедливость, забота, права человека и критическое мышление, подчеркивая важность этических аспектов в образовательной практике;

– *самосознание* – кластер был исследован в 11% научных работ. Основное внимание в нем уделялось рефлексии, что указывает на его роль в усилении профессионального роста и эффективности в преподавании;

– *самоуправление* является наименее представленным кластером, упомянутым только в 6% исследований. При этом акцент в исследованиях делался на эмоциональной регуляции. Это особенно примечательно, учитывая, что именно данная компетенция критично важна для профилактики выгорания и управления стрессом у педагога [21].

В целом распределение компетенций по этим кластерам иллюстрирует, что симуляции в педагогическом образовании направлены на улучшение широкого спектра межличностных и внутриличностных навыков, готовя педагогов к созданию эффективной, динамичной и воспитывающей образовательной среды [18, с. 14].

Далее остановимся на проблемах и ограничениях в применении симуляций, направленных на формирование эффективной социально-психологической образовательной среды в образовательных организациях.

Несмотря на растущий объем исследований, посвященных использованию симуляционного обучения для развития социально-психологической образовательной среды, данное направление сталкивается с рядом существенных ограничений, которые выделяют области для будущих исследований [18, с. 17].

Проведенный систематический обзор позволил выявить несколько методологических и содержательных пробелов, которые ограничивают глубину и практическую применяемость симуляций в системе образования:

1. Отсутствие анализа экономической эффективности. Существенным ограничением в применении симуляторов является отсутствие оценки стоимость/эффективность. Данный пробел обусловлен объективной причиной: в научной литературе практически отсутствуют сравнительные исследования, которые позволили бы оценить экономическую целесообразность и эффективность затрат при внедрении различных форматов симуляций (например, использование дорогостоящих клинических симуляций с привлечением актеров в противовес более дешевым виртуальным аналогам). Это делает невозможным предоставление для образовательных организаций базы данных о наиболее оптимальных с экономической точки зрения методах.

2. Отсутствие возможности дифференцированного подхода при выборе симуляций для практикующих и начинающих работу педагогов в образовательной организации. Данный аспект способствует ограничению исследований в области потенциальных различий в применении и эффективности симуляционного обучения для этих двух групп. Очевидно, что потребности, опыт и результаты обучения у студентов педагогических вузов и у действующих педагогов, ориентированных на профессиональное развитие, могут кардинально отличаться.

3. Неопределенность в комбинировании и последовательности применения симуляций. Анализ исследований не обеспечивает достаточные доказательства для определения, как и какие конкретные виды симуляций следует адаптировать, комбинировать или выстраивать в определённой последовательности для оптимизации социально-психологической образовательной среды. В некоторых исследованиях показано, что определенные симуляции могут дополнять друг друга, в то же время другие симуляции могут быть взаимоисключающими или даже контрпродуктивными. Например, последовательное применение анализа курса, затем ролевой игры и, наконец, клинической симуляции может привести к синергетическому эффекту. Однако без целенаправленных исследований любые комбинации являются эмпирическими.

4. Игнорирование потенциальных рисков. В исследованиях практически не рассматривались потенциальные риски, связанные с чрезмерным использованием симуляций, способствующие снижению мотивации, когнитивным перегрузкам или негативным психологическим эффектам у участников данного процесса. Интенсификация использования симуляций без учета данного аспекта может привести к противоположным желаемым результатам.

5. Отсутствие анализа конкретных компонентов симуляций. В научной литературе не был проведен детальный анализ специфических компонентов внутри симуляций (например, такие параметры, как длительность, тип обратной связи, уровень реализма, роль фасилитатора и т. д.) и того, как каждый из этих элементов непосредственно способствует развитию тех или иных компонентов эффективной социально-психологической образовательной среды. Без такого детального анализа невозможно определить, какие именно аспекты симуляционного обучения являются наиболее эффективными в повышении конкретных компетенций обучающихся.

Таким образом, формирование эффективной социально-психологической образовательной среды является комплексной задачей, решение которой лежит в плоскости развития профессиональных и личностных компетенций педагогов. Симуляционное обучение можно рассматривать как один из основных способов развития данных компетенций студентов педагогических ВУЗов, обеспечивих при этом эффективную, безопасную, контролируемую и рефлексивную среду для выработки навыков, критически важных для построения отношений и управления климатом в образовательной организации.

Методика симуляционного обучения

I. Методологические предпосылки и концептуальный аппарат симуляционного обучения

1.1. Актуальность и контекстуализация проблемы подготовки педагогов

Современная система педагогического образования сталкивается с фундаментальным вызовом: необходимостью сокращения разрыва между теоретической подготовкой будущих учителей и требованиями реальной профессиональной среды. Студенты-педагоги часто обладают глубокими предметными знаниями, однако испытывают значительные трудности при столкновении с непредсказуемыми, сложными, а порой и конфликтными ситуациями, требующими немедленной реакции и высокого эмоционального контроля. Эти критические ситуации, такие как разрешение конфликта или травли, управление классом в кризисный момент, невозможно полноценно отработать в рамках аудиторных занятий и педагогической практики, поскольку ошибки в реальном классе могут иметь негативные последствия для учащихся.

В ответ на этот вызов симуляционное обучение, заимствованное из высокорисковых отраслей, таких как медицина и авиация, предлагает контролируемую и безопасную среду для итеративной отработки критически важных навыков. Симуляция позволяет обучающимся принимать решения и совершать ошибки без риска для реальных субъектов образовательного процесса, что создает условия для эффективного обучения через опыт.

1.2 Дефиниции и ключевые концепции симуляционных технологий

Основополагающим элементом данного подхода является симуляционный тренажер. В широком смысле тренажер определяется как «автоматизированный аппаратно-программный, функционально ориентированный комплекс для обучения человека и отработки определенных навыков и умений». Хотя это определение традиционно применяется для формирования моторных или диагностических навыков (например, в медицине или при вождении транспортных средств), его адаптация к педагогике требует смещения фокуса. В педагогической симуляции ключевой функционал не сводится к физическим действиям, а заключается в обработке сложной социокоммуникативной информации, управлении динамическими процессами в классе и принятии оперативных, требующих высокой когнитивной и эмоциональной нагрузки решений.

Ключевым концептом, определяющим эффективность любого симулятора, является достоверность моделирования. Достоверность включает в себя несколько параметров:

1. Реалистичность используемого оборудования и визуализации.

2. Уровень погружения обучающегося и соответствие эмоционального стресса реальной ситуации.

3. Соответствие моделируемых ситуаций реальным рабочим контекстам и сложностям.

Успех педагогического тренажера в значительной степени определяется психологической и сценарной достоверностью, а не только технической. Использование VR-оборудования с низкой сценарной достоверностью (то есть неправдоподобными или скриптованными реакциями учеников) может привести к тому, что обучающийся не воспримет ситуацию всерьез. В таком случае тренажер превращается в высокотехнологичную игру, что препятствует формированию и переносу навыков. Низкая сценарная достоверность создает риск негативного переноса навыков, когда обучающийся усваивает неоптимальные или неадекватные модели поведения**.** Следовательно, методологическая основа симуляции, включающая реалистичное поведенческое моделирование, имеет приоритет перед технической сложностью.

Дидактические и психологические основы симуляционного обучения

Симуляционное обучение базируется на дидактических принципах. Центральными среди них являются принципы активного обучения, немедленной и объективной обратной связи, а также критическая роль рефлексии, что позволяет экспериментировать с различными стратегиями поведения.

Психологические механизмы играют ключевую роль в данном процессе. Симуляция как практико-ориентированный метод способствует формированию профессиональной уверенности (самоэффективности). Многократное прохождение сложных, но безопасных сценариев, особенно связанных с высоким уровнем напряжения, позволяет снизить когнитивный барьер и эмоциональный стресс при столкновении с аналогичными ситуациями в реальной практике. Это особенно важно для отработки навыков разрешения конфликтов и работы с особыми категориями учащихся. Обучение в условиях, имитирующих стресс, готовит педагога к адекватной реакции, предотвращая состояние стресса или импульсивного неконструктивного поведения.

Симуляционные системы в педагогике классифицируются в зависимости от уровня технологической сложности, типа моделируемого взаимодействия.

Ролевые симуляции с актерами: этот подход использует обученных актеров, которые играют роли учеников, родителей или коллег по строго стандартизированному сценарию. Он обеспечивает максимальную социальную и эмоциональную достоверность. Актеры способны демонстрировать тонкие невербальные сигналы и непредсказуемые эмоциональные реакции, что обеспечивает тренировку эмпатии, невербальной коммуникации и сложных межличностных взаимодействий.

Цифровые кейс-тренажеры: представляют собой интерактивные веб-платформы, использующие видео или текстовые сценарии с ветвящими-

ся решениями. Эти системы направлены на оценку когнитивной диагностики, анализ контекста и принятие решений в зависимости от выбора педагога. Они эффективны для отработки стратегического мышления и построения коммуникативной стратегии.

VR/AR-системы: обеспечивают высокую иммерсивность, позволяя педагогу чувствовать себя присутствующим в моделируемой среде, например, в классе. VR-системы особенно применимы для отработки навыков управления сложной, динамичной и многозадачной средой, где необходимо быстро распределять внимание и контролировать периферийные события.

Образовательный результат в симуляционном обучении представлен в виде формируемых профессиональных навыков.

Симуляционные тренажеры направлены на формирование навыков, которые сложно освоить традиционными методами: навыки управления классом, эффективного разрешения конфликтов, взаимодействия с обучающимися, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Управление классом требует от педагога непрерывного мониторинга и взаимодействия. VR-системы позволяют моделировать ситуации с большим количеством одновременно происходящих событий (шум, отвлечение внимания, скрытые конфликты). В этих средах обучающиеся отрабатывают навыки эффективного невербального контроля, распределения внимания и использования техник этической защиты, направленных на создание эффективной социально-психологической образовательной среды.

Симуляторы активно используются для тренировки вербальной деэскалации, активного слушания и быстрого ситуационного анализа в условиях конфликтов, например, между учениками, между учеником и учителем или в сложной коммуникации с родителями. Поскольку конфликтные ситуации характеризуются высокой эмоциональной напряженностью, симуляционная среда позволяет многократно, без риска отрабатывать протоколы профессионального поведения, минимизируя влияние личной эмоциональной реакции педагога.

Симуляционное обучение важно использовать в подготовке педагогов к работе с учащимися с ограниченными возможностями здоровья. Симуляции моделируют специфические образовательные потребности и поведенческие реакции, требуя от педагога быстрой адаптации методики, использования дифференцированных подходов и демонстрации эмпатии. Ценность симуляционного обучения в этой области состоит в том, что оно гарантирует стандартизированную и повторяемую практику взаимодействия с редкими или сложными образовательными потребностями, которые невозможно обеспечить в рамках педагогической практики.

Анализируя теорию и успешный опыт симуляционного обучения, рассмотрим подробнее его методическую структуру: задачи, решаемые симуляционным обучением, содержание, формы, методы.

В Московском городском педагогическом университете разработаны и используются тренажеры «Эффективный руководитель образовательной организации», «Успех каждого ребенка», «Эффективная коммуникация с родителями», «Эффективная коммуникация с коллегами», «Эффективная коммуникация с подростками».

Методология симуляционного обучения базируется на конструктивистском подходе, который определяет, что обучающийся субъект выстраивает знание о среде, в которой ему предстоит действовать, непосредственно в ходе решения встающих перед ним задач. В философии науки и эпистемологии конструктивизм представляет собой направление, основанное на идее активности познающего субъекта в построении представления об окружающем мире, или «подход, согласно которому всякая познавательная деятельность является конструированием».

В отечественной психологии реализуется культурно-деятельностный конструктивизм, который, в свою очередь, связан «с разными вариантами методологии конструктивизма» и манифестирован в системно-деятельностном подходе.

В качестве решаемых в симуляционном обучении задач выбирается формирование «познавательной структуры, которая относится к классу сходных действий, имеющих определенную последовательность; указанная последовательность обязательно представляет собой прочное взаимосвязанное целое, в котором составляющие его акты поведения тесно взаимодействуют друг с другом».

Тренажер в симуляционном обучении может использоваться для выявления профессиональных дефицитов, контроля процесса формирования профессионального умения, а также для предоставления обучающемуся обратной связи по результатам изучения учебной дисциплины или модуля образовательной программы.

Идея обращения к симуляционному обучению, где его средством является симуляционный тренажер, позволяет развивать ряд умений, входящих в профессиональные педагогические компетенции. Симуляционное обучение направлено на освоение содержания отдельных модулей и дисциплин образовательных программ бакалавриата и магистратуры, а также реализуется в целях повышения квалификации работающих педагогов. Опыт использования тренажеров позволил очертить область задач, которые могут быть решены в подготовке педагогов:

1) в модуле «Филологические основы профессиональной деятельности педагога» (в курсе «Культура речевой деятельности» раздел «Риторические ресурсы культуры»), делая акцент на обучении правильному подбору речевых средств, на обучении речевому этикету (описание ситуации конфликта между учениками) при изучении концептного подхода (концепт «семья» – монолог папы о любви к сыну) во внеурочной деятельности; смайлы, предложенные в разных ситуациях, можно использовать в процессе организации учебного сотрудничества для выбора эмоционального настроя, который позволит конструктивно решать вопросы в ходе учебного взаимодействия. При обращении к ситуациям 2 и 3 анализ вопроса на экране (Какой результат этого разговора Вы будете считать наиболее успешным?), а также возможных вариантов ответов может быть включен в обсуждение на заключительном этапе обучения организации учебного сотрудничества; отдельные реплики мамы Софьи могут быть использованы для формирования коммуникативных учебных универсальных действий обучающихся (Экран 5.1, 5.2);

2) в качестве обучающего пособия по дисциплине Б1.О.ДВ.08.02.03 «Семейное и общественное воспитание детей дошкольного возраста» модуля Б1.О.ДВ.08.02 «Дошкольное образование в меняющемся мире» (вариативный предпрофильный модуль); при изучении дисциплины по выбору К.М.10.ДВ.01.01 «Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи дошкольников» комплексного модуля К.М.10 «Организация педагогического процесса в дошкольной образовательной организации», в том числе и в качестве одного из контрольных средств в текущей аттестации; целесообразно включение тренажера в практическую часть модульного экзамена по модулю К.М.10 «Организация педагогического процесса в дошкольной образовательной организации»; при организации практик (например, практики в летнем лагере);

3) в модулях психолого-педагогической направленности (фрагментами для иллюстрации разных проблемных ситуаций, позиций родителей при их реакции на возникшие проблемы, стратегий взаимодействия, для обучения выбору нужной стратегии в общении, полностью для обучения организации и ведению разговора с родителями; реплики педагога для обучения учащихся решению конфликтных ситуаций);

4) при подготовке к сертификации перед этапом собеседования (при условии, что материалы тренажера будут дополнены ситуациями общения с работодателями), при подготовке студентов к сертификации на 4 курсе (решение кейсов по взаимодействию с родителями);

5) на практических занятиях по педагогике в качестве иллюстративного материала по темам, раскрывающим вопросы педагогического взаимодействия, и для формирования умения взаимодействовать с обучающимися, родителями, коллегами.



Рис. 1. Схема использования тренажера в симуляционном обучении

Методические условия использования тренажера

При последующем обсуждении результатов прохождения коммуникативного тренажера в образовательном процессе описание ситуаций и видео необходимо дополнить вопросами, на которые предлагается ответить обучающимся. Вопросы способствуют выработке у студентов алгоритма анализа проблемных ситуаций, возникающих при взаимодействии с родителями воспитанников; позволят рассмотреть ситуацию с разных сторон, задуматься над решением проблемы с учетом всех условий, даже тех, которые студент не заметил при самостоятельном анализе ситуации.

При использовании тренажера следует уточнить роль видео и другой информации: это то, что сказал родитель на этой конкретной встрече, или это позиция родителя, которая когда-либо им была озвучена педагогам группы. Нужно ли студенту отдельно комментировать информацию, полученную из видео, давать оценку позиции родителей, обозначенной в видео, делать предложения по ее изменению или отдельно комментировать видео не следует и достаточно решать ситуацию, представленную в текстовом формате, с учетом вводных данных, решается на основе выявленных профессиональных дефицитов, что позволяет определить перспективы дальнейшей работы над формированием коммуникативных умений.

Использование «смайлов» для отображения чувств и эмоций имеет дополнительные коннотации с неформальным общением, поэтому, возможно, следует для учебных целей использовать и более классический подход к обозначению эмоций, что обеспечивает эмоциональную обратную связь по результатам обучения на тренажере. Выбор смайликов в качестве рефлексии достаточно информативен, но могут возникнуть трудности с интерпретацией графического

изображения и самого эмоционального настроя. Преодолевая данную трудность, обучающийся достигает необходимой уверенности в собственных действиях. Возможен и другой вариант, когда предлагается осуществлять выбор из ряда слов, обозначающих эмоции/эмоциональный настрой, чтобы не возникало разночтений при интерпретации графики. В целом для рефлексии рекомендуется использовать ряд вопросов студенту, ответы на которые позволили бы судить о том, на каком этапе решения кейса допущены ошибки: целеполагания, выбора средств коммуникации. Например, вопрос типа «Какие изменения в позиции/поведении родителя будут свидетельствовать о достижении вами цели беседы?».

Перспективы симуляционного обучения на основе разработанных тренажеров:

1) предложенные в тренажере коммуникативные ситуации могут быть использованы не только в образовательном процессе, но и имеют возможности более широкого применения, например, работодателями в процессе собеседования с педагогом, администрацией школы при аттестации педагогов с целью определения и оценки стратегий поведения с родителями и учениками;

2) тренажер позволяет педагогу определить возможные риски и проблемы в процессе общения с родителями, наметить возможные пути предупреждения и решения проблем, которые возникают в процессе общения между учащимися, между педагогом и учащимися, между педагогом и родителями. Ситуации и поведение родителей достаточно типичны для современной школы. Ситуации эмоциональны, реалистичны, родители реагируют по-настоящему, часто агрессивно. Это позволяет отработать различные стратегии поведения. Для каждого этапа общения в тренажере представлены три варианта поведения родителя, которые соответствуют трем стратегиям взаимодействия; в зависимости от того, какую стратегию на этом этапе избирает педагог, ему предлагается соответствующая реакция родителя. В целом тренажер будет способствовать формированию коммуникативной компетенции будущего педагога;

3) репрезентация ситуаций в целом удобна, описание ситуации есть на каждой странице задания, иногда дается и видео с предыдущей репликой родителя; эти элементы свернуты, не отвлекают, не занимают много места, их можно развернуть и снова свернуть. На каждом этапе разговора появляются «Подсказки» с объяснением, как учителю действовать для продолжения конструктивного общения. При выполнении кейса видео можно повторять многократно; сам кейс также можно проходить много раз;

4) использование тренажера опирается на определенное методическое обеспечение. Решив кейс, обучающийся видит свой результат: какие стратегии им были использованы в ходе общения (в%); если разговор не получился (не договорились, друг друга так и не поняли), обучающемуся предлагается решить этот кейс еще раз. В «Отчетах пользователей» обобщены данные на начало и на момент завершения решения кейсов о выборе педагогами стратегии и уровне развития 5 коммуникативных компетенций. Данные представлены в % и на диаграммах по школам и по каждому обучающемуся, что дает возможность увидеть общую картину, проблемы и проанализировать динамику обучения педагогов в процессе решения кейсов.

Образовательный **ресурс «**Коммуникативный тренажер» представляет собой инновационную методическую разработку, которая может быть использована при подготовке педагогических работников к решению типичных коммуникативных задач в контексте симуляционного обучения.

В заключение можно отметить, что симуляционное обучение эффективно для практической подготовки педагогов, обеспечивает безопасное, структурированное и высокоэффективное пространство для формирования критически важных практико-ориентированных компетенций. Эмпирические данные подтверждают, что симуляционное обучение превосходит традиционные методы в отношении приобретения и сохранения сложных процедурных навыков. Тем самым в ходе исследования было надежно показано, что заявленная в работе цель достигнута; исследована типология симуляций, используемых в подготовке и профессиональном развитии педагогов; проанализированы целевые социально-психологические компетенции; сделан вывод о потенциале предложенных в работе методов для конструирования благоприятной образовательной среды.

Теоретически и практически обоснована научная значимость исследований возможностей симуляционного обучения, которые заключаются в необходимости разработки стандартизированных и валидных метрик для объективной оценки сложного педагогического поведения, а также в изучении долгосрочного влияния симуляций на реальные образовательные результаты. Доказательство устойчивого переноса навыков в реальную профессиональную среду остается высшим критерием эффективности симуляционных технологий для формирования продуктивной социально-психологической образовательной среды в образовательных организациях, подведомственных Департаменту, и является подтверждением перспективности рассматриваемой в работе темы исследования.

Библиографический список

1. Дозорцев В.М. *Компьютерные тренажеры для обучения операторов технологических процессов*. Москва: СИНТЕГ, 2009.
2. Дудырев Ф.Ф., Максименкова О.В. Симуляторы и тренажеры в профессиональном образовании: педагогические и технологические аспекты. *Вопросы образования. Educational Studies Moscow*. 2020; № 3: 255–276.
3. Горшков М.Д. *Симуляционное обучение в медицине*. Москва: Издательство Первого МГМУ им. И.М. Сеченова, 2013.
4. Сердюков А. *Тренажеры и технические средства обучения*. Москва: Оружие и технологии, 2009.
5. Трухин А.В. Анализ существующих в РФ тренажерно-обучающих систем. *Открытое и дистанционное образование*. 2008; № 1: 32–39.
6. Angelini M.L. Integration of the pedagogical models simulation and flipped classroom in teacher instruction. *SAGE Open*. 2016; № 6 (1): 1–8. DOI: 10.1177/2158244016636430
7. Behfar K.J., Peterson R.S., Mannix E.A., Trochim W.M. The critical role of conflict resolution in teams: A close look at the links between conflict type, conflict management strategies, and team outcomes. *Journal of Applied Psychology.* 2008; № 93 (1): 170. DOI: 10.1037/0021-9010.93.1.170
8. Cannon-Bowers J.A., Bowers C.A. Synthetic Learning Environ ments. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2008: 317–327. Available at: https://www.researchgate.net/publication/268371527_Synthetic_Learning_Environments
9. Chandler-Olcott K., Dotger B. *Teaching through simulations: Developing teacher-student relationships*. Routledge, 2023.
10. Chernikova O., Heitzmann N., Holzberger D., Seidel T., Stadler M., Fischer F. Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*. 2020; № 90 (4): 499–541. DOI: 10.3102/0034654320933544.
11. Chini J., Straub C.L., Thomas K. Learning from Avatars: Learning Assistants Practice Physics Pedagogy in a Classroom Simulator. *Phisical Review Phisics Education Research*. 2016; Vol. 12, Issue 1, № 10117. Available at: https://journals.aps.org/prper/abstract/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.010117
12. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*. What is SEL? 2023. Available at: https://casel.org/what-is-sel/
13. Dalinger T., Lee K., Hunter R., Jenne K. A mixed reality simulation offers strategic practice for pre-service teachers. *Computers & Education*. 2020; № 144: 103696. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103696.
14. Dell'Aquila E., Vallone F., Zurlo M.C., Marocco D. SG-ACCORD: Designing virtual agents for soft skills training in the school context. *Education Sciences*. 2022, № 12 (3): 174. DOI: 10.3390/educsci12030174.
15. Dotger B. Examining school leaders' simulated interactions in support of students with autism. *Journal of Educational Leadership.* 2010; № 50 (3): 223–241.
16. Gimbert B.G., Miller D., Herman E., Breedlove M., Molina C.E. Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education.* 2023; № 18 (1): 3–39. DOI: 10.1177/19427751211014920.
17. Jennings P., Frank J., Montgomery M. Social and emotional learning for educators. *Rethinking learning: A review of social and emotional learning for education systems*. 2020: 127–153. Available at: https://mgiep.unesco.org/rethinking-learning
18. Kasperski R., Levin O., Hemi M.E. Systematic Literature Review of Simulation-Based Learning for Developing Teacher SEL. *Education Sciences*. 2025; № 15 (2): 129. Available at: https://doi.org/10.3390/educsci15020129
19. Kolb D.A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, 1984.
20. Lozano-Pena G., Saez-Delgado F., Lopez-Angulo Y., Mella-Norambuena J. Teachers' social-emotional competence History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability.* 2021; № 13 (21): 12142. DOI: 10.3390/su132112142.
21. Mattern J., Bauer J. Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*. 2014; № 43: 58–68. DOI: 10.1016/j.tate.2014.05.004.
22. Mattern J., Bauer J. Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education.* 2014; № 43: 58–68. DOI: 10.1016/j.tate.2014.05.004.
23. Mislevy R.J. *Evidence-Centered Design for Simulation-Based Assessment. CRESST Report 800*. Los Angeles, CA: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), 2011. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522835.pdf
24. Mueller T.G., Massafra A., Robinson J., Peterson L. Simulated individualized education program meetings: Valuable pedagogy within a preservice special educator program. *Teacher Education and Special Education*. 2019; № 42 (3): 209–226. DOI:10.1177/0888406418788920
25. Rayner C., Fluck A. Pre-service teachers' perceptions of simSchool as preparation for inclusive education: A pilot study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2014; № 42 (3): 212–227. DOI: 10.1080/1359866X.2014.927825.
26. Theelen H., van den Beemt A., den Brok P. Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence: A systematic literature review. *Computers & Education*. 2019; № 129: 14–26. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.10.015.
27. Vygotsky L.S. *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press, 1978. Available at: https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4
28. Zitter I., Hoeve A. Hybrid Learning Environments: Merging Lear ning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions. *OECD Education Working Paper.* 2012; № 81. Available at: http://dx.doi.org/10.1787/5k97785xwdvf-en

References

1. Dozorcev V.M. *Komp'yuternye trenazhery dlya obucheniya operatorov tehnologicheskih processov*. Moskva: SINTEG, 2009.
2. Dudyrev F.F., Maksimenkova O.V. Simulyatory i trenazhery v professional'nom obrazovanii: pedagogicheskie i tehnologicheskie aspekty. *Voprosy obrazovaniya. Educational Studies Moscow*. 2020; № 3: 255-276.
3. Gorshkov M.D. *Simulyacionnoe obuchenie v medicine*. Moskva: Izdatel'stvo Pervogo MGMU im. I.M. Sechenova, 2013.
4. Serdyukov A. *Trenazhery i tehnicheskie sredstva obucheniya*. Moskva: Oruzhie i tehnologii, 2009.
5. Truhin A.V. Analiz suschestvuyuschih v RF trenazherno-obuchayuschih sistem. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie*. 2008; № 1: 32-39.
6. Angelini M.L. Integration of the pedagogical models simulation and flipped classroom in teacher instruction. *SAGE Open*. 2016; № 6 (1): 1-8. DOI: 10.1177/2158244016636430
7. Behfar K.J., Peterson R.S., Mannix E.A., Trochim W.M. The critical role of conflict resolution in teams: A close look at the links between conflict type, conflict management strategies, and team outcomes. *Journal of Applied Psychology*. 2008; № 93 (1): 170. DOI: 10.1037/0021-9010.93.1.170
8. Cannon-Bowers J.A., Bowers C.A. Synthetic Learning Environ ments. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2008: 317-327. Available at: https://www.researchgate.net/publication/268371527_Synthetic_Learning_Environments
9. Chandler-Olcott K., Dotger B. *Teaching through simulations: Developing teacher-student relationships*. Routledge, 2023.
10. Chernikova O., Heitzmann N., Holzberger D., Seidel T., Stadler M., Fischer F. Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*. 2020; № 90 (4): 499-541. DOI: 10.3102/0034654320933544.
11. Chini J., Straub C.L., Thomas K. Learning from Avatars: Learning Assistants Practice Physics Pedagogy in a Classroom Simulator. *Phisical Review Phisics Education Research*. 2016; Vol. 12, Issue 1, № 10117. Available at: https://journals.aps.org/prper/abstract/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.010117
12. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*. What is SEL? 2023. Available at: https://casel.org/what-is-sel/
13. Dalinger T., Lee K., Hunter R., Jenne K. A mixed reality simulation offers strategic practice for pre-service teachers. *Computers & Education*. 2020; № 144: 103696. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103696.
14. Dell'Aquila E., Vallone F., Zurlo M.C., Marocco D. SG-ACCORD: Designing virtual agents for soft skills training in the school context. *Education Sciences*. 2022, № 12 (3): 174. DOI: 10.3390/educsci12030174.
15. Dotger B. Examining school leaders' simulated interactions in support of students with autism. *Journal of Educational Leadership*. 2010; № 50 (3): 223-241.
16. Gimbert B.G., Miller D., Herman E., Breedlove M., Molina C.E. Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*. 2023; № 18 (1): 3-39. DOI: 10.1177/19427751211014920.
17. Jennings P., Frank J., Montgomery M. Social and emotional learning for educators. *Rethinking learning: A review of social and emotional learning for education systems*. 2020: 127-153. Available at: https://mgiep.unesco.org/rethinking-learning
18. Kasperski R., Levin O., Hemi M.E. Systematic Literature Review of Simulation-Based Learning for Developing Teacher SEL. *Education Sciences*. 2025; № 15 (2): 129. Available at: https://doi.org/10.3390/educsci15020129
19. Kolb D.A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, 1984.
20. Lozano-Pena G., Saez-Delgado F., Lopez-Angulo Y., Mella-Norambuena J. Teachers' social-emotional competence History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability*. 2021; № 13 (21): 12142. DOI: 10.3390/su132112142.
21. Mattern J., Bauer J. Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*. 2014; № 43: 58-68. DOI: 10.1016/j.tate.2014.05.004.
22. Mattern J., Bauer J. Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*. 2014; № 43: 58-68. DOI: 10.1016/j.tate.2014.05.004.
23. Mislevy R.J. *Evidence-Centered Design for Simulation-Based Assessment. CRESST Report 800*. Los Angeles, CA: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), 2011. Available at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522835.pdf
24. Mueller T.G., Massafra A., Robinson J., Peterson L. Simulated individualized education program meetings: Valuable pedagogy within a preservice special educator program. *Teacher Education and Special Education*. 2019; № 42 (3): 209-226. DOI:10.1177/0888406418788920
25. Rayner C., Fluck A. Pre-service teachers' perceptions of simSchool as preparation for inclusive education: A pilot study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2014; № 42 (3): 212-227. DOI: 10.1080/1359866X.2014.927825.
26. Theelen H., van den Beemt A., den Brok P. Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence: A systematic literature review. *Computers & Education*. 2019; № 129: 14-26. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.10.015.
27. Vygotsky L.S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, 1978. Available at: https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4
28. Zitter I., Hoeve A. Hybrid Learning Environments: Merging Lear ning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions. *OECD Education Working Paper*. 2012; № 81. Available at: http://dx.doi.org/10.1787/5k97785xwdvf-en

Статья поступила в редакцию 30.11.25

УДК 37.035.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-386-389

Maksimova E.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Associated professor, Professor of the Department of Military Pedagogy and Psychology, Saratov Military Order Zhukov Red Banner Institute of the National Guard of the Russian Federation, professor of the Department of the Methodology of Education of Saratov State University, (Saratov, Russia), E-mail: maksimolena@yandex.ru*

Pakhomova N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences at the Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev, (Moscow, Russia), E-mail: nata_kzn@mail.ru*

Tsentserya S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Deputy Head of Department of Military Pedagogy and Psychology, Saratov Military Order Zhukov Red Banner Institute of the National Guard of the Russian Federation (Saratov, Russia), E-mail: tsentserya@mail.ru*

PEDAGOGICAL MECHANISMS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE STRATEGY OF PATRIOTIC EDUCATION. The article notes the universal character of the concept "patriotism" and examines the national specifics of its manifestation. The appropriateness of introducing the notion "pedagogical mechanism" into the context of educational work is determined. Based on the analysis of the document "Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025", the authors propose to consider the pedagogical mechanism as a set of procedures that ensure the desired changes in the consciousness, behavior, and personal qualities of students. The concept of "a form of patriotic behavior" is specified, and the difference between ideological, problematic, and conformal behavior is shown. It is suggested that patriotic work at a military educational establishment will be organized more effectively if teachers take into account the psychological and pedagogical mechanisms of patriotic education. Such mechanisms as the formation of a sense of belonging and involvement, identification, dramatization, self-projection, and generational continuity are outlined. Examples of forms of patriotic education based on the action of these mechanisms are supplied.

Key words: **patriotic education, cadets, education strategy, type of patriotic behavior, psychological and pedagogical mechanism, succession, patronage**

Е.А. Максимова, *д-р пед. наук, доц., проф., Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, проф., Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, E-mail: maksimolena@yandex.ru*

Н.В. Пахомова, *канд. пед. наук, доц., Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева, г. Москва, E-mail: nata_kzn@mail.ru*

С.В. Ценцеря, *канд. пед. наук, Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Саратов, E-mail: tsentserya@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье отмечена универсальность понятия «патриотизм». Рассматривается национальная специфика проявления патриотизма, закрепленная на государственном уровне. Обусловлена целесообразность введения понятия «педагогический механизм» в контекст воспитательной работы. Основываясь на анализе текста документа «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», авторы предлагают рассматривать педагогический механизм как совокупность процедур, обеспечивающих желаемые изменения в сознании, поведении, личностных качествах обучающихся.

Конкретизировано понятие «форма патриотического поведения», показана разница идеологического, проблемного, конформного поведения. Высказано предположение, что патриотическая работа в военном вузе будет организована более эффективно, если преподаватели будут учитывать психолого-педагогические механизмы патриотического воспитания. Обозначены такие механизмы, как формирование чувства принадлежности и сопричастности, идентификация, драматизация, самопроекция, преемственность поколений. Приведены примеры форм патриотического воспитания, основанные на действии данных механизмов.

Ключевые слова: **патриотическое воспитание, курсанты, стратегия воспитания, тип патриотического поведения, психолого-педагогический механизм, преемственность, шефство**

Проблема патриотического воспитания является одной из наиболее проработанных как на теоретическом уровне, так и на уровнях практическом и внедренческом. Значительное количество диссертаций по педагогическим, психологическим, социологическим наукам посвящено этой проблеме. Эффективные формы патриотического воспитания, внедрение социально-ориентированных волонтерских инициатив многократно обсуждались на научно-практических конференциях и методических семинарах. Тем не менее данная проблема сохраняет свою актуальность. В рабочих программах воспитания образовательной организации любого уровня образования непременно предусмотрено участие обучающихся во множестве воспитательных мероприятий патриотической направленности. Содержание подобных мероприятий, формы работы, как правило, вариативны. Однако несмотря на все применяемые меры, молодёжь в реальной жизни достаточно часто либо принимает участие в мероприятиях, свидетельствующих об отсутствии должного уровня патриотического воспитания, либо демонстрирует неуверенность в ситуациях, в которых решительно следует проявить патриотизм как качество личности.

Практика показывает, что педагоги редко дифференцируют формы патриотического воспитания и тем более степень эффективности их реализации в отдельно взятых учебных группах. В ходе формирования у обучающихся профессионально важных качеств личности научно-педагогическими работниками не часто учитывается социальный опыт и тип их патриотического поведения. Далеко не всегда педагогами поощряются инициативность и самостоятельность, проявляемые обучающимися на этапах планирования и реализации воспитательных мероприятий патриотической направленности. Не все преподаватели осведомлены о психолого-педагогических механизмах, опора на которые может оптимизировать воспитательную работу, а, следовательно, бывает затруднено создание необходимых условий для более эффективного процесса реализации Стратегии патриотического воспитания.

Целью статьи является изучение возможности реализации стратегии патриотического воспитания курсантов военных вузов посредством опоры на соответствующие психолого-педагогические механизмы.

Для достижения данной цели авторы выделили несколько взаимосвязанных задач:

– с опорой на государственную символику обосновать универсальность патриотизма и показать национальную специфику патриотической идеи;

– конкретизировать понятия «педагогический механизм», «тип патриотического поведения», необходимые для научного обоснования предлагаемых подходов;

– определить психолого-педагогические механизмы реализации стратегии патриотического воспитания, привести примеры форм работы, опирающихся на данные механизмы.

Научная новизна статьи состоит в том, что механизмы реализации стратегии патриотического воспитания обоснованы с опорой на дифференцированный подход к воспитательной работе, что позволяет анализировать процесс патриотического воспитания не только в контексте нормативных и программных требований, но также и как личностно значимый, соответствующий социальному опыту обучающихся, их мировосприятию.

Теоретическая значимость статьи заключается в уточнении терминологии, связанной с реализацией стратегии патриотического воспитания, и в дополнении научных представлений о психолого-педагогических механизмах, применяемых в воспитательной работе в вузе.

Практическая значимость проведенного исследования определяется тем, что обозначенные механизмы реализации стратегии патриотического воспитания (формирование чувства принадлежности и сопричастности, идентификация, драматизация, самопроекция, преемственность поколений) могут быть использованы преподавателями для оптимизации воспитательной работы с курсантами.

При подготовке статьи авторы использовали совокупность методов научного познания: методы теоретического исследования (анализ нормативных документов, исторических источников, актуальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования) и практического исследования (анализ воспитательной практики в военном вузе).

Реализация «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» является одним из направлений достижения целей воспитания для образовательных организаций. Обозначим некоторые психолого-педагогические механизмы, при помощи которых работа в данном направлении может быть оптимизирована. Порой в педагогической среде возникают суждения о том, что такие понятия, как «технология», «алгоритм», «механизм», некорректны к использованию в контексте взаимодействия субъектов образовательного процесса, что они претят идее гуманистической, личностно ориентированной педагогики, поскольку предполагают объективизацию взаимодействия, утрату личностных смыслов. Однако в тексте «Стратегии...», в разделе, посвященном механизмам ее реализации, для каждого из них (правового, организационно-управленческого, кадрового, научно-методического, финансово-экономического, информационного) предусмотрена составляющая. Например:

– развитие инструментов для разрешения конфликтов (правовой механизм);

– организация взаимодействия в системе воспитания (организационно-управленческий механизм);

– обеспечение соответствия квалификации педагогических работников современным реалиям (кадровый механизм);

– оценка влияния на развитие детей и молодежи современных информационных и коммуникационных технологий (научно-методический механизм);

– обеспечение партнерства образовательных и не образовательных организаций в вопросах воспитания (организационно-управленческий механизм);

– информационное сопровождение воспитательного процесса (информационный механизм) [1].

Поэтому мы считаем обоснованным и корректным использование понятия «педагогический механизм» и трактуем его не как устройство, обусловливающее функционирование объекта педагогического воздействия, а как совокупность процедур, которые обеспечивают желаемые изменения в сознании, в поведении, в личностных качествах обучающихся.

Традиционно, приступая к исследованию того или иного феномена, мы ищем его истоки в глубокой Античности. Феномен патриотизма не исключение. Еще две с половиной тысячи лет назад один из основателей афинской демократии, видный государственный деятель и полководец Перикл объяснял своим соотечественникам высокий смысл жертвы ради Отечества. В своей надгробной речи, известной по истории Пелопонесской войны, изложенной Фукидидом, он восхвалял предков, давших возможность жить на родной земле, восхвалял погибших героев, благодаря которым граждане могли чувствовать себя в безопасности, и призывал чтить память героев и следовать их примеру при выполнении своего долга. Платон в своих сочинениях писал, что повсюду надо исполнять то, что велит... Отечество. Римский философ и государственный деятель Цицерон подчеркивал, что на первом месте для всякого человека должны быть родина и родители, потом дети и вся семья, а затем остальные родственники. Таким образом, исходно в основе патриотизма (несмотря на то, что до XVIII века такого обобщающего понятия не существовало) лежали чувства гордости, благодарности и ответственности.

Патриотизм относится к общемировым идеям, важность патриотического сознания граждан признается повсеместно. Часто она закреплена официально на государственном уровне в виде девиза, включена в герб, печатается на монетах и банкнотах. Государственные символы, как отмечают некоторые исследователи, имеют воспитательный потенциал не только для младшего возраста, но также и для студентов колледжей и вузов [2; 3; 4]. М.Н. Арбатская объединила более 170 девизов в общий перечень [5]. Проанализировав его, мы обратили внимание, что наиболее часто в девизах встречаются слова свобода, единство, мир, Бог. Как, например: «В единстве – сила» (ЮАР, Грузия, Боливия), «Бог, Родина, Свобода» (Эквадор), «Порядок, Свобода и Справедливость» (Тунис), «Свобода, равенство, братство» (Франция), «На Бога уповаем» (США).

Вместе с тем в них отражается и национальная специфика. Сравним, к примеру, девиз Армении, отражающий стремление граждан сохранять свою культурную идентичность независимо от места проживания (Одна нация – одна культура. Спасение твое в твоем единении), с девизом Индонезии, отражающим ее мультикультурализм (Единство в многообразии). Порядок и прогресс – девиз Бразилии, отражающий идею развития. Революционный идеал свободы, абсолютизация национальной идеи присутствуют в девизах Кубы (Отечество или смерть), Уругвая (Свобода или смерть).

В Российской Федерации официального государственного девиза нет. Неофициальным девизом государства считается лозунг «Вперед, Россия!». В разные исторические периоды в качестве девиза выступали призывы «За веру, царя и отечество» (Российская империя), «Пролетарии всех стран, соединяйтесь» (РСФСР). Несмотря на разный политический и культурный контекст, в приведенных девизах четко прослеживается общее основание – выход в практическую сферу, призыв к действию. На наш взгляд, именно деятельностная, практическая составляющая патриотизма как национальной идеи должна отличать и содержание патриотического воспитания.

Предметом государственной заботы воспитание граждан в духе патриотизма стало в России с середины XVIII века. М.В. Ломоносов писал, что добиться блага для своего отечества, вывести его на передовой уровень развития в разных областях может человек «горящий»: мобилизующий свои силы и любящий свою страну. А.Н. Радищев с научной точностью определил главные черты патриота:

выполнение долга перед Родиной, подчинение законам, чувство сопричастности к судьбе страны и наметил пути их формирования: надлежащее просвещение «науками и знаниями» [6].

Деятельностный аспект патриотизма находит свое воплощение в поступках человека, в его повседневной деятельности, в поведении. В 2016 году А.Н. Лебедевым и О.В. Гордяковой было проведено длительное и масштабное исследование патриотического поведения. Авторы эмпирическим путем выяснили, что при примерно одинаковом понимании патриотизма люди в разных условиях, имеющие разный социальный опыт, проявляют свои патриотические чувства различно. Они охарактеризовали три типа патриотического поведения: идеологический, проблемный, конформный и отметили их сильные и слабые стороны:

– и*деологический* тип поведения: демонстрация патриотических настроений при любой возможности, стремление быть на виду, активное вовлечение в официальные мероприятия, настрой на борьбу с внешними и внутренними врагами. Наиболее сильные личностные качества людей идеологического поведения: умение работать в команде и готовность пожертвовать личным благополучием ради своих убеждений; слабые качества: неумение идти на компромиссы, низкие аналитические способности. Примечательно, что авторы исследования характеризуют идеологических патриотов как людей, не обладающих развитой эрудицией, высокими интеллектуальными способностям, глубокими профессиональными знаниями;

– проблемный тип поведения: хорошее знание истории и культуры как мировой, так и отечественной, критическое отношение к власти как источнику многих проблем. По мнению авторов, «проблемные патриоты» чаще всего хорошо образованы, обладают широкой эрудицией и развитыми интеллектуальными способностями, их отличает чувство долга и ответственности. Наиболее сильные качества людей с проблемным типом патриотического поведения: умение считаться с противоположными точками зрения, анализировать ситуацию и видеть ее со стороны; слабые качества: разобщенность, нежелание объединяться в коалиции;

– к*онформный* тип поведения (характерный для большинства испытуемых): выбор личного благополучия при наличии возможности выбора, неготовность к ущемлению своих интересов, отсутствие стремления к глубокому анализу. Люди данного типа поведения наиболее социально адаптированы. Их сильные качества – исполнительность и законопослушность, слабая черта – быстрая смена убеждений [7].

В 2023 году Е.Е. Басанова рассмотрела влияние профессиональной направленности на особенности патриотического поведения [8]. На наш взгляд, результаты исследований, проведенных А.Н. Лебедевым, О.В. Гордяковой и Е.Е. Басановой, имеют не только теоретическую значимость, но и прикладную пользу. Они дают основания дифференцировать воспитательную работу с обучающимися и высвечивают личностные качества, мировоззренческие установки, поведенческие стратегии, которые могут быть скорректированы в процессе целенаправленно организованной воспитательной работы. Тем более что патриотизм, как отмечал К.Д. Ушинский, – это не только цель воспитания, но и серьезное педагогическое средство. В статье «О народности в общественном воспитании» он писал о том, что любовь к отечеству дает человеку опору для борьбы с его дурными наклонностями. Более того, народность как любовь к своей родине сильнее убеждений, которые формируются только разумом, а не чувствами, и сильнее привычек, которые формируются страхом наказания [9].

Перечислим некоторые формы работы в рамках патриотического воспитания и обозначим психолого-педагогические механизмы, на которых эти формы работы основаны. На механизме формирования чувства принадлежности основаны традиционные, распространенные, доказавшие свою эффективность массовая народная акция «Бессмертный полк», всероссийские акции «Блокадный хлеб», «Свеча памяти» и другие, участие в смотрах строя и песни, военно-спортивных соревнованиях, турнирах и т. д. Механизм идентификации, отождествления себя с образами окружающего мира реализуется через процессы интериоризации и самопроекции. На механизме интериоризации основано участие молодежи в различного рода патриотических организациях, начиная с ОСОАВИАХИМа, ДОСААФа и далее. Создание в конце 1920-х годов ОСОАВИАХИМа содействовало появлению мощной советской системы патриотического воспитания. Эта организация нашла новые формы массового обучения населения военному делу, а с помощью прессы, комсомола, пионерии, спортивных организаций вовлекла в свои ряды значительную часть молодежи.

Такие форматы работы, как волонтерство, вовлечение молодых людей в общественно-политические процессы и социальные инициативы, основаны на механизме формирования чувства сопричастности. Всевозможные фотокроссы, фотоэкстрим, квизы по городу, фотоохота и т. д. задействуют механизм драматизации, поскольку через расширение среды и активную групповую деятельность возникают эмоционально окрашенные состояния, переживания и в дальнейшем создание новых образов, заданных содержанием этих форматов работы.

Анализ практики организации патриотического воспитания в вузах свидетельствует о том, что в меньшей степени задействованы механизмы самопроекции и трансляции военно-профессиональных ценностных ориентиров младшему поколению. Вместе с тем предметное, ценностно значимое взаимодействие со сверстниками оказывается мощным воспитательным средством. Например, совместные занятия курсантов Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации и студентов юридической академии, на которых курсанты выступают в качестве лекторов, полезны всем участникам: студенты во взаимодействии со сверстниками из иной профессионально-культурной среды получают возможность расширить горизонты, сформировать новые представления. Известно, что информация, полученная от сверстников, воспринимается легче и запоминается прочнее, чем информация, полученная от преподавателей, из средств массовой информации или литературы. Курсанты, транслируя своих мировоззренческие установки, ценности, жизненный опыт, активизируют рефлексивные процессы, проводят самоанализ и в результате лучше понимают свои мотивы, цели и перспективы. Механизм преемственности поколений, как правило, реализуется в формате встреч с ветеранами, участниками боевых действий, в сохранении истории, в посещении музеев и выставок и т. д. Во всех этих случаях курсанты воспринимают определенные культурные ориентиры и трансформируют их в личностно значимые. Однако тот же механизм, но противоположный по направлению, реализуется, как правило, бессистемно, время от времени.

В последние годы практика подшефных школ, профильных классов стала возрождаться. Но, к сожалению, этот процесс не получает должного внимания и поддержки. В то время как, на наш взгляд, он обладает огромным потенциалом в сфере патриотического воспитания. Данный механизм (преемственности поколений, трансляции военно-профессиональных ценностных ориентиров) может быть реализован в формате подготовки и проведения военно-просветительских и профориентационных мероприятий для школьников: викторины по военной истории, доклады с презентациями по истории развития войск Росгвардии. Школьники могут готовить проекты про героев Советского Союза и России, а курсанты выступать в качестве консультантов. Совместные мероприятия могут включать фотовыставки и выставки рисунков к памятным историческим датам. Перечень подобных мероприятий может быть продолжен.

На наш взгляд, шефская работа важна не только для курсантов, которые приобретают опыт руководителей и организаторов. Она также важна для обеспечения преемственности в военном образовании, для повышения престижа службы в Вооруженных Силах, для укрепления уверенности школьников в правильном профессиональном выборе, в желании связать свою жизнь со службой еще до поступления в высшую военную школу. Наряду с традиционными, проверенными временем формами работы по воспитанию качеств патриота и активного гражданина, широкие возможности открываются в этом направлении при использовании новых информационно-коммуникативных технологий. Уровень компьютеризации позволяет использовать различные способы взаимодействия, поддерживая высокую степень активности всех его участников. Информационно-коммуникационные технологии включают интеграцию методических приемов, технологических процессов, программно-технических средств, взаимодействующих между собой в процессе применения информации с определенной целью, детерминированной интересами ее потребителей; преимуществами информационно-коммуникационных технологий в учебной деятельности являются расширение возможности образовательного процесса, развитие положительной учебной мотивации и заинтересованности обучающихся, повышение качества знаний [10].

Тот же эффект отмечается современными исследователями и в воспитательной работе. Так, например, высокий уровень эффективности достигается за счет создания иммерсивной (полностью погружающей) среды посредством виртуальных лабораторий или экскурсий обучающихся с использованием интерактивных технологий и компьютерных программ. Еще один способ использования информационно-коммуникационных технологий – разработка материалов с применением мультимедийных средств (видео, аудио, графика) и средств электронной связи, таких как видеоконференции. Доступность современных устройств, в том числе мобильных с расширенными мультимедийными функциями, дает возможность участвовать в мероприятиях различных коммуникативных форматов. В настоящее время все более популярным становится использование искусственного интеллекта, позволяющего использовать его возможности в создании творческих продуктов: песен, стихов, сценариев, виртуальных мастерских и др. Многие исследователи опасаются негативного влияния искусственного интеллекта на качество образования. Однако он становится реальностью, и задача педагогов – не «отменить», а использовать его позитивные возможности [11].

Проведенное исследование позволило конкретизировать понятие «педагогический механизм», которое обозначает совокупность процедур, обеспечивающих желаемые изменения в сознании, поведении, личностных качествах обучающихся. Патриотическое воспитание в современной образовательной среде, с одной стороны, является ключевым направлением педагогической работы ввиду своей особой значимости. С другой стороны, нередко именно этот аспект воспитания становится наиболее уязвимой частью в системе подготовки подрастающего поколения, некоторые представители которого стремятся к самореализации за пределами страны. Создание условий для максимально эффективной системы воспитания патриотизма заключается в разработке четкой программы и практико-ориентированного педагогического механизма ее реализации, основанной на формировании чувства принадлежности и сопричастности, преемственности поколений и сохранении традиций. Опора на них позволяет дифференцировать воспитательную работу с курсантами, учитывать их социальный опыт и тип патриотического поведения. Также эти механизмы отражают деятельностную составляющую патриотизма.

Опора на государственную символику способствует объединению людей в единый народ, определяя ценностно-мировоззренческую основу его функционирования и развития. Государственные символы формируются на протяжении длительного времени и олицетворяют собой своеобразный код национальной идентичности, передающийся от поколения к поколению. Многовековая история развития российской государственности отражается в образах государственной символики и показывает национальную специфику патриотической идеи [4].

В ходе исследования выявлен ряд педагогических механизмов воспитания патриотизма, таких как: формирование чувства принадлежности через активное участие молодого поколения в массовых народных акциях, участие в творческих и военно-спортивных праздниках и др. Действенным механизмом реализации педагогической стратегии воспитания патриотизма является направленность на идентификацию, отождествление себя с образами окружающего мира, происходящих событий через процессы интериоризации и самопроекции. В зависимости от приоритетности избранных педагогических механизмов у обучающихся формируется определенный тип патриотического поведения (идеологический, проблемный, конформный). Каждый тип поведения имеет свои сильные и слабые стороны. К психолого-педагогическим механизмам реализации стратегии патриотического воспитания относятся как традиционные формы педагогической работы (встречи с ветеранами, участниками боевых действий, посещение музеев и выставок и др.), так и новые способы, основанные на использовании современных технологий (подготовка и использование презентаций для организации круглых столов и конференций, разработка интерактивных военно-патриотических игр и др.). Идея преемственности поколений, трансляции военно-профессиональных ценностных ориентиров может быть реализована в формате подготовки и проведения военно-просветительских и профориентационных мероприятий для школьников, что способствует формированию качеств гражданина и патриота.

Таким образом, сформулированные в работе цель и задачи выполнены, обоснована научная новизна. Работа может представлять интерес для преподавателей военных вузов в плане оптимизации воспитательной работы с курсантами как в теоретическом, так и в практическом аспекте.

Библиографический список

1. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года*. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 г. № 996–р. Available at: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB
2. Пономарев П.А., Шалин В.В., Самыгин С.И. Патриотическое воспитание современной российской молодежи: основные проблемы и перспективные направления. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2025; № 2: 95–102.
3. Солнцева Е.А. Современные подходы к патриотическому воспитанию молодежи. *Молодой ученый*. 2025; № 18 (569): 439–442.
4. Синютин А.А., Волохова Е.В., Маслова Ю.В. Роль патриотических ценностей в российском социокультурном пространстве. *Философия. Социология. Право*. 2024; Т. 49, № 4: 745–755.
5. Арбатская М.Н. Национальная идея в национальных девизах. *Россия и современный мир*. 2010; № 2: 113–123.
6. Радищев А.Н. Беседа о том, что есть сын Отечества. *Хрестоматия по истории школы и педагогики в России*. Москва: Просвещение, 1974: 88–95.
7. Лебедев А.Н., Гордякова О.В. Теоретические и методологические вопросы изучения патриотизма как социального чувства и социально ориентированного поведения. *Социальная и экономическая психология*. 2016; Т. 1, № 1: 23–40.
8. Басанова Е.Е. Исследование патриотического поведения студентов с различной профессиональной направленностью. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023; Т. 14, № 5-2: 105–116.
9. Ушинский К.Д. *О народности в общественном воспитании*. 1856. Available at: https://rucont.ru/efd/12000
10. Синютин А.А., Волохова Е.В., Маслова Ю.В. Роль патриотических ценностей в российском социокультурном пространстве. *Философия. Социология. Право*. 2024; Т. 49, № 4: 745–755.
11. Крамаров С.О. *Искусственный интеллект в образовании: возможности, методы и рекомендации для педагогов*: учебно-практическое пособие. Москва, 2026.

References

1. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.05.2015 g. № 996-r. Available at: http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB
2. Ponomarev P.A., Shalin V.V., Samygin S.I. Patrioticheskoe vospitanie sovremennoj rossijskoj molodezhi: osnovnye problemy i perspektivnye napravleniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2025; № 2: 95-102.
3. Solnceva E.A. Sovremennye podhody k patrioticheskomu vospitaniyu molodezhi. *Molodoj uchenyj*. 2025; № 18 (569): 439-442.
4. Sinyutin A.A., Volohova E.V., Maslova Yu.V. Rol' patrioticheskih cennostej v rossijskom sociokul'turnom prostranstve. *Filosofiya. Sociologiya. Pravo*. 2024; T. 49, № 4: 745-755.
5. Arbatskaya M.N. Nacional'naya ideya v nacional'nyh devizah. *Rossiya i sovremennyj mir*. 2010; № 2: 113-123.
6. Radischev A.N. Beseda o tom, chto est' syn Otechestva. *Hrestomatiya po istorii shkoly i pedagogiki v Rossii*. Moskva: Prosveschenie, 1974: 88-95.
7. Lebedev A.N., Gordyakova O.V. Teoreticheskie i metodologicheskie voprosy izucheniya patriotizma kak social'nogo chuvstva i social'no orientirovannogo povedeniya. *Social'naya i `ekonomicheskaya psihologiya*. 2016; T. 1, № 1: 23-40.
8. Basanova E.E. Issledovanie patrioticheskogo povedeniya studentov s razlichnoj professional'noj napravlennost'yu. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023; T. 14, № 5-2: 105-116.
9. Ushinskij K.D. *O narodnosti v obschestvennom vospitanii*. 1856. Available at: https://rucont.ru/efd/12000
10. Sinyutin A.A., Volohova E.V., Maslova Yu.V. Rol' patrioticheskih cennostej v rossijskom sociokul'turnom prostranstve. *Filosofiya. Sociologiya. Pravo*. 2024; T. 49, № 4: 745-755.
11. Kramarov S.O. *Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: vozmozhnosti, metody i rekomendacii dlya pedagogov*: uchebno-prakticheskoe posobie. Moskva, 2026.

Статья поступила в редакцию 30.11.25

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 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-391-393

Fedulova M.N., *Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Linguistics and Literature, Military University named after prince Alexander Nevskiy of Minister of Defence of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: mfedulova@mail.ru*

REPRESENTATION OF LEGAL DISCOURSE IN THE GENRE OF INFORMAL STORIES IN RUSSIAN AND ENGLISH. The article examines the representation of legal discourse in the contemporary media sphere, using the example of the genre of "legal stories" on multi-user portals in both the Russian – and English-language segments of the Internet. The audience of such portals is extremely broad and often involves integration with other platforms: stories are copied from there and posted on social media and Telegram channels, thereby expanding their reach. Adapting texts on legal practice to the needs of a wider audience, the authors make syntactic, morphological, and lexical transformations. Syntactically, complex sentences with numerous grammatical stems alternate with short constructions using ellipsis. Morphologically, non-isosemic constructions and words characteristic of professional legal discourse are transformed into isosemic ones: for example, verbs in conjugated forms are used instead of verbal nouns. The English-language internet also revealed "legal stories" presented in professional language with supporting references, which are absent from Russian-language multi-user portals. A distinctive feature of Russian-language discourse, in turn, is the structuring of stories – division into chapters with subheadings – which is not present in the English-language segment.

Key words: **film discourse, adaptation, image of speaker, TV series, Plevako**

М.Н. Федулова, *д-р филол. наук, нач. каф. языкознания и литературы, Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: mfedulova@mail.ru*

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ЖАНРЕ НЕФОРМАЛЬНЫХ ИСТОРИЙ НА РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена вопросам репрезентации юридического дискурса в современной медиасфере на примере жанра юридических историй на многопользовательских порталах в русскоязычном и англоязычном сегментах Интернета. Аудитория таких порталов чрезвычайно широка и часто подразумевает интеграцию с другими платформами: истории оттуда копируются, размещаются в социальных сетях, в телеграм-каналах, что расширяет их аудиторию. Адаптируя тексты о юридической практике под нужды широкой аудитории, авторы-юристы производят синтаксические, морфологические и лексические преобразования. Так, в отношении синтаксиса сложные предложения с большим количеством грамматических основ чередуются с краткими конструкциями с эллипсисом. В морфологическом аспекте неизосемические конструкции и слова, характерные для профессионального юридического дискурса, преобразуются в изосемические: так, вместо отглагольных существительных используются глаголы в спрягаемой форме. В англоязычном сегменте Интернета также выявлены юридические истории, изложенные профессиональным языком, со ссылками-доказательствами, отсутствующие в русскоязычной практике многопользовательских порталов. Особенностью русскоязычного дискурса, в свою очередь, является структурирование истории: деление на главы с подзаголовками, что не представлено в англоязычном сегменте.

Ключевые слова: **юридический дискурс, медиасфера, трансформация, изосемические существительные, эллипсис**

Юридический дискурс широко рассматривается в современной науке в связи с его массивным проникновением как в обыденную жизнь, так и в медиасферу. Помимо естественных случаев столкновения носителя языка с юридическими текстами (участие в судебных заседаниях, написание и чтение юридических документов и т. д.), наблюдается масштабное проникновение юридического дискурса в медиасферу. Телепередачи и сериалы, освещающие различные преступления, повышают осведомленность населения о различных юридических аспектах повседневной жизни, однако в то же время искажают реальную картину мира, стремясь к зрелищности и к освещению конфликтных ситуаций.

Это подтверждает актуальность анализа репрезентации юридического дискурса в массовой культуре: историй от первого лица, неформальных рассказов юристов о своей практике. Как в русскоязычном, так и в англоязычном сегменте Интернета широко распространен жанр баек от первого лица, в которых отражение реальности приближено к юридической практике.

Цель исследования – провести анализ лингвистических особенностей репрезентации юридического дискурса в русскоязычных и англоязычных рассказах юристов от первого лица.

Задачи исследования:

– рассмотреть особенности репрезентации юридического дискурса в современной медиасфере;

– выявить лингвистические особенности воплощения юридического дискурса для широкой аудитории в анонимизированных юридических историях, авторы которых опираются на свою реальную практику.

Научная новизна исследования заключается в рассмотрении приемов медиатизации юридического дискурса. Обширный корпус научных исследований по теме юридического дискурса как такового отражает, как правило, профессиональный институциональный дискурс либо репрезентацию юридических кейсов в кинодискурсе. Анализ неформально ориентированного юридического дискурса в современной медиасреде ранее не проводился. Его необходимость подчеркивается также тем фактом, что неформальные юридические истории часто являются скрытым средством рекламы консультационных услуг и в них присутствуют имплицитные средства воздействия на целевую аудиторию.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизированном анализе лингвистических средств, используемых в современном юридическом дискурсе в его репрезентации в Интернете.

Практическая значимость обусловлена возможностью использовать полученные выводы в ходе преподавания английского языка на юридическом факультете, при изучении профессионально ориентированного английского языка, а также в ходе изучения особенностей современного медиадискурса.

Юридический дискурс подробно исследуется с лингвистической точки зрения. Так, в исследовании О.В. Косоноговой описывается объем понятия и исчерпывающе показаны его отличительные параметры [1], Е.А. Кожемякин рассматривает вопросы юридического дискурса в культурном отношении [2], М.С. Медведева обращается к юридическому дискурсу как к профессионально ориентированному [3]. О.Л. Кургаева обращается к вопросам юридического дискурса в отношении его дидактического применения [4], В.Ю. Туранин рассматри-

вает его в контексте терминологии и изучения терминосистем [5], М.Л. Авакова и О.Н. Будняя – в контексте метадискурсивных маркеров убеждения [6].

Вопрос о репрезентации юридического дискурса в медиаполе представлен в ряде исследований, посвященных современным кинофильмам: например, в англоязычном кинематографе в исследовании Т.Н. Малиновской и Г.А. Менщиковой [7]. Однако репрезентации юридического дискурса в регистре неформального общения в Интернете ранее внимание не уделялось, что и обусловило выбор темы настоящего исследования.

Материалом для репрезентации послужили истории практикующих юристов на многопользовательских порталах, таких как *Reddit* в англоязычном сегменте Интернета и «Пикабу» в русскоязычном. Исследователь современного медиадискурса Э.С. Карпов отмечает: «Наряду с традиционными, существовавшими в доконвергентную эпоху средствами массовой информации активно образуются и развиваются новые СМИ, не имевшие никогда офлайн-варианта.

Одним из видов таких СМИ следует считать мультипользовательские порталы, такие как Reddit или «Пикабу», в которых принцип работы напоминает социальные сети: зарегистрироваться, используя данные электронной почты или социальных сетей, может каждый человек, далее пользователь может размещать любой контент, проходящий предварительную модерацию, но при этом не ограниченный никакой тематикой (кроме соображений цензуры)» (здесь и далее перевод наш – *М. Ф.*) [8].

На портале «Пикабу» публикуются так называемые «Юридические истории» практикующего юриста [9], на портале *Reddit* – форум *Tales from the law* [10]. В первом случае автор историй – один и тот же человек, который рассказывает широкой аудитории случаи из своей юридической практики, во втором – так называемый тред, в котором высказываются различные юристы.

Юридические истории в англоязычном сегменте излагаются достаточно формальным языком, с доказательствами-ссылками на источники в средствах массовой информации, например: “In April 2022, while working as a Juvenile Court Counselor Trainee for the North Carolina Department of Public Safety, Christian Worley requested a workplace accommodation for severe endometriosis. … Sources: https://www.wfmynews2.com/article/news/local/2-wants-to-know/endometriosis-lawsuit-nc-disability-ruling-period-pain-pms/83-a9dd9f55-397b-40e5-b84c-29e588d0d474

https://www.wral.com/story/nc-woman-s-fight-with-the-state-over-menstrual-pain-could-help-others-disability-advocates-say/22105428/

https://www.linkedin.com/posts/activity-7358123289619177473-HSN-?utm_source=share&utm_medium=member_ios&rcm=ACoAACNqco8BG7RV5nFVE4OxVqybuillo9cCSk4” [10].

«В апреле 2022 года, работая стажером советника по делам несовершеннолетних в Департаменте общественной безопасности Северной Каролины, Кристиан Уорли запросил адаптацию рабочего места в связи с тяжелой формой эндометриоза».

В данной истории юрист полностью пересказывает сюжет правового кейса, пользуясь официально-деловым стилем. Синтаксически используемые им конструкции (распространенные предложения) и в целом стилистика общения напоминают протокол либо научную публикацию по проблеме.

В более неформальном стиле другой юрист в том же треде рассказывает о своих клиентах: “I told my client the usual before the depo: “Answer only what’s asked. Don’t volunteer. Less is more.” Simple enough.

About an hour in, he’s giving the defense attorney a full autobiography. One sentence questions turned into ten-minute monologues. At one point I stopped the depo, looked him dead in the eye, and said: “Are you out of your mind? He asked you one question, not for a Netflix special. We’ll be here until midnight at this pace.”

He finally got the message at least for the rest of that depo.

Anyone else have a “client who wouldn’t shut up” story?” [10].

«Перед допросом я сказал своему клиенту обычную фразу: «Отвечайте только на то, что спрашивают. Не лезьте в чужие дела. Меньше значит больше». Всё просто.

Примерно через час он рассказывает адвокату защиты полную автобиографию. Вопросы, состоящие из одного предложения, превратились в десятиминутные монологи. В какой-то момент я остановил допрос, посмотрел ему прямо в глаза и сказал: «Ты с ума сошел? Он задал тебе один вопрос, и не для специального выпуска Netflix. В таком темпе мы тут до полуночи просидим».

Наконец-то он уловил суть, по крайней мере, на оставшуюся часть допроса.

У кого-нибудь есть история о “клиенте, который никак не хотел заткнуться”?»

В приведенном фрагменте используется парцелляция *Less is more. Simple enough*, порождающая эллиптические неполные предложения, автор ссылается на прецедентные феномены *Netflix special* и пр. Иными словами, он понимает, что речь идет о вовлеченной и понимающей аудитории, которой знакомы соответствующие феномены и которая положительно воспримет элементы разговорного стиля.

В комментариях к указанной истории другой юрист рассказывает историю своего многословного клиента, сочетая парцелляцию и неполноту предложений со сложноподчиненными конструкциями:

“My favorite witness in court was a nervous military engineer who kept rambling about engineering in every question during cross. Very sweet man who saw an alleged assault at a very nerdy weekend hobby space and showed up to court like 4 times for postponements before finally testifying. just wanted to do his civic duty and had no idea when a question wanted a one word answer” [10].

«Моим любимым свидетелем в суде был нервный военный инженер, который постоянно твердил о технике в каждом вопросе во время слушания. Очень милый человек, который стал свидетелем предполагаемого нападения на очень занудное место отдыха и четыре раза приходил в суд, чтобы добиться отсрочки, прежде чем, наконец, дать показания. Просто хотел исполнить свой гражданский долг и понятия не имел, когда на вопрос требуется односложный ответ».

Вместо полного предложения *he was a very sweet man* автор комментария использует конструкцию *very sweet man*, представляющую собой подхват предыдущего предложения.

В целом синтаксис высказываний юристов представляет собой достаточно интересный конструкт: сложноподчиненные структуры сопровождаются разговорными упрощениями. Спикер как бы меняет тональность, адаптируя свой синтаксис под нужды разговорного регистра, но при этом у него присутствует практика выстраивания предложений, близких профессиональному юридическому дискурсу.

Русскоязычный сегмент Интернета показывает сходную динамику в отношении синтаксиса: юрист излагает случаи из практики, перемежая сложноподчиненные конструкции краткими вставками с эллипсисом, например:

«По версии следствия, Б. понимала, что получила лишние деньги: как показали камеры, она наблюдала за кассиром, видела показания счетной машинки и осознавала, что сумма больше. При этом она положила все деньги в сумку и не обратила внимание кассира на ошибку. Уходя из банка, она сознательно присвоила излишек.

Сама Б. настаивала на обратном. Она утверждала, что из-за плохого зрения не заметила цифры на машинке, а кассир вслух озвучила именно ту сумму, которую она ожидала. Пересчитывать деньги на месте женщина не стала – спешила домой с крупной суммой и не хотела задерживать очередь под конец рабочего дня» [9].

Отметим многочастные предложения с большим количеством грамматических основ, которые упрощены с использованием не характерных для профессионального юридического дискурса изосемических конструкций: «женщина не стала», «Б. настаивала» и т. д.

В других историях того же автора встречается более отчетливая имитация разговорного синтаксиса, например:

«Как я отметил выше, это – в теории. На практике оно работает не всегда и не всегда объяснимо, как, например, почему машина не заводилась, а протер фару – завелась.

Ответ на этот вопрос состоит из двух частей.

Первая – первоистоки» [9].

Здесь наблюдается эллиптическая конструкция и использование метафоры: вопросы финансовой грамотности и закредитованности населения автор объясняет через сопоставление с автомобилем, который заводится после протирания фары.

В отношении макроструктуры текста «Юридические истории» на русском языке организованы иначе, чем *Tales from the law* в англоязычном медиадискурсе. Истории разделены на части с подзаголовками, автор графически выделяет каждую часть, состоящую из одного-двух абзацев. Для англоязычных историй это характерно в меньшей степени: интерфейс Reddit предполагает «сплошной» текст, что затрудняет восприятие логики изложения истории.

В отношении лексического наполнения текстов как для русскоязычной, так и для англоязычной аудитории юридический дискурс отличается вкраплениями профессиональной терминологии с адаптацией текста, в которой превалируют изосемические слова и конструкции. Вместо характерных для профессионального юридического дискурса отглагольных существительных часто используются глаголы в спрягаемой форме. Ссылки на статьи кодексов и иных законодательных актов спорадичны и зачастую заменяются метафорами.

Юридический дискурс представлен в современном коммуникативном ландшафте не только как профессиональный институциональный дискурс, но и в виде адаптации, выполненной для потребителей медиатекстов. На многопользовательских порталах в англоязычном и русскоязычном сегментах Интернета популярен жанр историй от юриста, где практикующие адвокаты, нотариусы, судьи делятся интересными историями из своей практики.

Поскольку целевой аудиторией таких историй является максимально широкий срез потребителей интернет-контента, зачастую не имеющих профильного юридического образования, авторы текстов производят адаптацию, упрощая описание кейсов и решений и в целом стараясь сделать сюжет интересным для обычного пользователя.

Как в английском, так и в русском языке эта адаптация подразумевает синтаксические, морфологические и лексические трансформации текста. В синтаксическом отношении авторы перемежают сложноподчиненные конструкции с большим количеством частей и кратких, эллиптических, характерных для разговорной речи конструкций. В отношении морфологии от характерных для профессионального юридического дискурса неизосемических конструкций с использованием отглагольных существительных они переходят к преобразованию пропозиции в глагол и увеличению доли изосемии в текстах. За счет этого

упрощается и лексический состав текста: место терминов занимают метафоры, сравнения, попытки «приблизить» текст к его читателям.

Результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены. Автором проведен анализ лингвистических особенностей репрезентации юридического дискурса в русскоязычных и англоязычных рассказах юристов.

Работа может представлять интерес для преподавателей английского языка, а также для лингвистов как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список

1. Косоногова О.В. Характеристики юридического дискурса: границы, содержание, параметры. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2015; Т. 7, № 1: 61–68.
2. Кожемякин Е.А. Юридический дискурс как культурный феномен: структура и смыслообразование. *Юрислингвистика*. 2011; № 11: 131–145.
3. Медведева М.С. Юридический текст как объект профессионально ориентированного дискурса. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015; № 4: 92–94.
4. Кургаева О.Л. Особенности юридического дискурса и его дидактические параметры. *KANT*. 2018; № 1 (26): 61–64.
5. Туранин В.Ю. К вопросу об использовании терминов и понятий в рамках юридического дискурса. *Наука. Искусство. Культура*. 2017; № 1 (13): 103–109.
6. Авакова М.Л., Будняя О.Н. Метадискурсивные маркеры как средства реализации категории убеждения в англоязычном судебном дискурсе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 465–467.
7. Малиновская Т.Н., Менщикова Г.А. Особенности англоязычного юридического дискурса в когнитивно-прагматическом аспекте (на материале фильмов “Déjà vu”, “The Judge”). *Филология и человек*. 2020; № 2: 135–140.
8. Карпов Э.С. Features of genre-style functioning of new media. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)*. *MSC*. 2020: 1102–1108.
9. *Юридические истории*. Available at: https://pikabu.ru/tag/%D0%AE%D1%80%D0%B8%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5%20%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B8
10. *Tales from the law*. Available at: https://www.reddit.com/r/talesfromthelaw/

References

1. Kosonogova O.V. Harakteristiki yuridicheskogo diskursa: granicy, soderzhanie, parametry. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2015; T. 7, № 1: 61-68.
2. Kozhemyakin E.A. Yuridicheskij diskurs kak kul'turnyj fenomen: struktura i smysloobrazovanie. *Yurislingvistika*. 2011; № 11: 131-145.
3. Medvedeva M.S. Yuridicheskij tekst kak ob`ekt professional'no orientirovannogo diskursa. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2015; № 4: 92-94.
4. Kurgaeva O.L. Osobennosti yuridicheskogo diskursa i ego didakticheskie parametry. *KANT*. 2018; № 1 (26): 61-64.
5. Turanin V.Yu. K voprosu ob ispol'zovanii terminov i ponyatij v ramkah yuridicheskogo diskursa. *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura*. 2017; № 1 (13): 103-109.
6. Avakova M.L., Budnyaya O.N. Metadiskursivnye markery kak sredstva realizacii kategorii ubezhdeniya v angloyazychnom sudebnom diskurse. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 465-467.
7. Malinovskaya T.N., Menschikova G.A. Osobennosti angloyazychnogo yuridicheskogo diskursa v kognitivno-pragmaticheskom aspekte (na materiale fil'mov “Déjà vu”, “The Judge”). *Filologiya i chelovek*. 2020; № 2: 135-140.
8. Karpov `E.S. Features of genre-style functioning of new media. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)*. *MSC*. 2020: 1102-1108.
9. *Yuridicheskie istorii*. Available at: https://pikabu.ru/tag/%D0%AE%D1%80%D0%B8%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5%20%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B8
10. *Tales from the law*. Available at: https://www.reddit.com/r/talesfromthelaw/

Статья поступила в редакцию 07.10.25

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-393-396

***Oladele A.A.,** postgraduate, teaching assistant, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: joyfullayo@gmail.com*

INTERDISCIPLINARY CONFLUENCE OF LINGUISTIC SCIENCE AND THE ADVANCES OF COMPUTATIONAL TECHNOLOGIES: A SYSTEMIC REVIEW. In this work, there is an explanation of the intertwined relationship between studies in language and modern computational systems, whereby modern struggles and paths of inclusion are based on an extensive overview of popular works and educations in higher institutions across the world. The research is oriented to the point of contact between various specialised disciplines and includes applied linguistics, computational linguistics, linguistic data science, quantitative language analysis, formal language theory, digital communication studies, and integrated knowledge systems. The collaboration between these distinct domains proves to be both highly productive and promising, significantly contributing to advancements in artificial intelligence. Additionally, it expands professional opportunities, enhances effective intercultural communication, and facilitates societal progress, resulting in a versatile specialist who is currently in high demand.

Key words: **applied linguistics, computational linguistics, linguistic informatics, quantitative linguistics, mathematical linguistics, Internet linguistics, interdisciplinary sciences, intercultural communication**

***А.А. Оладеле**, аспирант, асс., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: joyfullayo@gmail.com*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ СЛИЯНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ И ДОСТИЖЕНИЙ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: СИСТЕМНЫЙ ОБЗОР

Статья посвящена взаимодействию между лингвистикой и современными компьютерными технологиям. В ней собраны и проанализированы методы интеграции на основе анализа литературы высших учебных заведений по всему миру. Объектами исследования послужили прикладная лингвистика, компьютерная лингвистика, лингвистическая информатика, количественная лингвистика, математическая лингвистика, интернет лингвистика и интегрированные знания. Взаимодействие между этими областями привносит значительный вклад в развитие искусственного интеллекта. А также это расширяет профессиональные возможности, делает более эффективной межкультурную коммуникацию, способствует социальному прогрессу, в результате чего возрастает спрос на специалистов в данных областях.

Ключевые слова: **прикладная лингвистика, компьютерная лингвистика, лингвистическая информатика, количественная лингвистика, математическая лингвистика, интернет-лингвистика, междисциплинарные науки, межкультурная коммуникация**

The relevance of the article is that the current society has acquired a systematic reliance on interactive digital ecosystems, where the private and professional domains have merged as an inseparable part of online worlds. This paradigm-shift highlights the crucial importance of the study of the dynamic relationship between the human language as a basic communication tool and the computational technologies that deal with linguistic data and sets the academic relevance of this inquiry.

This study aims to systematically organise and clarify actual challenges to linguistics-computing integration; to develop an integrated framework through critical examinations of state of the art research and academic programmes. The object are related sciences in intercultural communication and linguistics under the influence of modern computer technology.

After analyzing the relevant and related literature, during the cause of this work I intend to systematize and highlight the current problems of modern technologies in linguistics.

From this investigation, five main research domains are identified.

1) the revolutionary effects of digital settings and sophisticated information technologies on the evolution of language;

2) linguistic science's mutual impact on technological development and computer science education;

3) pedagogical implications of digital technologies for training linguists and translation specialists, such as machine-assisted translation systems.

4) the spread of interdisciplinary areas and programmes at the interface between linguistics and technology;

5) the development of conceptual frameworks, terminological systems and methodological strategies for this new interdisciplinary orientation.

Scientific novelty: advancements in use of artificial intelligence in languages by analyzing the collaboration between scientific domains that are highly productive and promising, significantly contributions. The study offers new perspectives on applications of artificial intelligence in language processing through an analysis of synergistic collaborations between traditional academia domains.

Theoretical significance: specialists in the field of computational linguistics and Applied linguistics increasingly require a high level of language proficiency. As a result of this study, specialists from these two different fields find themselves in a mutually beneficial position, effectively expanding each other's capabilities.

Practical significance: the investigation defines the emerging role as professionals' demand for experts who have dual competencies in both a linguistic analysis and computational problem-solving, aided by the growing integration of these disciplines both in academic and industrial settings.

Throughout the entire work process the combination of classic scientific methods such as analysis, synthesis and classification, made it possible to structure and assess the topic, leading to resultant findings that were both scholarly and applicable to practical concerns conclusions about the research topic.

Computational information technology and linguistics coming together is an intricate and new area of study. As a result of this meeting, both linguistics and computer science have advanced, with basic principles coming from both fields. Here, artificial intelligence forms an important feature, with NLP becoming a main subject matter that uses knowledge-based approaches to observe and handle human language structures [1]. Computational linguistics has developed a lot thanks to significant books and articles that have shaped its theoretical base, ways of working and its practical role. These foundational books, Manning and Schütze's Foundations of Statistical Natural Language Processing and Jurafsky and Martin's Speech and Language Processing, cover different types of statistical models, machine learning techniques and linguistic aspects in one unified approach. They arranged the main concepts from early days in NLP and introduced standards for both text-focused analysis, probability-based models and algorithms which are still essential in the field of computational linguistics [2; 3].

An interdisciplinary approach to computational technologies and linguistics

Combining computation and linguistics has encouraged scientists to do research that addresses various issues in human language using advanced methods. Thanks to this connection, we now have four new areas called computational linguistics, corpus linguistics, quantitative linguistics and digital language studies. It is necessary to unite different skills in formal, technical and academic fields to improve these areas.

At present, you need to know both mathematics and computer science along with the basics of linguistics to succeed in processing language. From this point, academic programmes should do away with outdated parts and teach subjects using logic, statistics and language. Nowadays, experts are saying that machines must understand and use language in a way that includes its meaning, social context and cultural background. With this shift, language turns from being data into being knowledge and AI, digital humanities and cognitive computing benefit a lot from it.

Theses two-pronged requirements have two very important roles to play: they extend analytical skills in language-dependent aspects of applications of computer science students while increasing the understanding of fundamental computational notions at the same time. Besides, such interdisciplinary integration becomes a vital prerequisite for the development, as well as a sustainable introduction, of systems involving the linguistic modules.

It is possible to find the exertion of the modern practice of such interdisciplinary paradigm in a great variety of disciplines, such as machine-aided translation of specially oriented texts, linguistic analytics, the pedagogical technologies for the study of a second language, forensic analysis of texts, and multilingual automated text processing. When it comes to practice, the technicians in technology always continue to employ the linguistic approaches, particularly when developing algorithmic designs, which support automated text modelling and in actualising the linguistic approach to augment the digital content structure [4].

It has just been in recent times that academic people started exploring how new computational methods are changing the approach to the study of language. The beginnings of practises for applying technology on the study of old writings, when applied to the New Testament for example, trace back to Roberto Busa's 'Computer Science and the New Philology'. Busa evidently did not fail to understand that the time was ripe, during the 1950s, to take the measure of how modern computing was changing studies of text in an extreme way (massive research) but also on the extreme level (specialised research) of language research and analysis. Busa's latest is important now more than ever however, because with technology and human studies, the two should always be talking to each other, especially because AI is always trying to figure out some of the trickier parts of language structure. Language is still being studied very closely and new methods are being used by academics [5]. The integration of computational linguistics into various technological applications highlights its dual focus on both understanding natural language processing processes and expanding technological capabilities. As Jerry Hobbs points out, computer linguists focus on natural languages such as English and Japanese, rather than programming languages. This difference highlights the field's desire to combine linguistic theory with practical applications [6].

The two main goals of computational linguistics, identified by the Linguistic Society of America, are crucial to its development:

1. Technological goal: This involves the creation of tools and systems that help in natural language analysis and processing. This goal has led to significant advances in areas such as machine translation, tonality analysis, and information retrieval.

2. Psychological goal: By studying how computers process language, researchers gain insight into human cognitive processes related to understanding and producing language. This point of view can serve as the basis for theories of language acquisition and cognitive science.

Scientific language learning using computer methods is productive. Computer linguists develop models to explain linguistic phenomena, which can be divided into two types:

– Knowledge-based models: They are often created manually and rely on linguistic theories and rules for language processing.

– Data-driven models: These statistical or empirical approaches use large datasets to study patterns and relationships in language use.

The motivation behind this job can be different. Some projects focus on computer explanation of specific linguistic or psycholinguistic phenomena, while others focus on creating functional components for applications such as speech recognition or natural language processing systems.

Today, the influence of computational linguistics is evident in the multitude of technologies that we encounter on a daily basis. For example, speech recognition systems allow you to control devices without using your hands, text-to-speech synthesizers help visually impaired users, automated voice response systems improve customer interaction, Internet search engines optimize information search, and language teaching materials use technology to facilitate learning [7]. Two major roles for computational linguistics have emerged today. We can say we have new contributions to language theory and the pushing technology for a more integrated human-computer interface. In a word effort interdisciplinary this field is now indispensable for the development of information systems, NLP and advanced communicative technologies.

3. Mathematical linguistics is a branch of mathematics built around the creation and study of conceptual models meant to describe natural language structures in a formal manner. This particular field introduces a mathematics-oriented structure for studying models in theoretical linguistics. Mathematical linguistics is constantly evolving towards becoming a purely mathematical discipline that effectively functions as a subset of mathematical logic [8].

4. Quantitative linguistics is a discipline that exists at the intersection of general linguistics and mathematical linguistics. It focuses on aspects such as language acquisition, the evolution of language and its practical application, as well as the structural elements of natural languages. In this field, statistical methods are used to analyze languages. His most ambitious goal is to formulate the laws governing language and, ultimately, to develop a comprehensive theory of language that would encompass a set of interrelated linguistic laws. The purpose of synergetic linguistics, since its inception, has been to fulfil this particular objective. Quantitative linguistics is constructed on the basis of linguistic statistics, including both the quantitative analysis of linguistic data and the examination of single linguistic components. It is not a requirement for this discipline to be based on significant theoretical frameworks.

5. Internet linguistics looks into innovative conventions of language and means of communication that arise from the use of digital media, notably those seen on short-form platforms. Scholars including Gretchen McCulloch have recognised the essential role that linguistics plays in the development of user-friendly digital interfaces because of the rise of human-computer interaction systems.

Studying how digital communication develops in an organised way results in improved frameworks, translation assets, and digital interface usability. The main goal of this research is to strengthen theoretical linguistics and to improve tools used by practical users. According to The Language Revolution by David Crystal, internet-based communication is the leading language innovation of the present period, resulting in profound changes in the way languages are organised and utilised [9].

There are overall four essential domains that unite the major branches of internet linguistics. The recognised disciplines are sociolinguistic analysis, pedagogical experiments, stylistic changes, and research in applied linguistics. Still, the terminology in these evolving disciplines is not always used consistently, particularly since "linguistic informatics" is often categorised as 'applied linguistics,' when it should be identified separately.

Utilising exclusive labels for these concepts would increase accuracy. Technical applications are referred to with 'computer science,' whereas 'linguistics' is used for theoretical bodies of knowledge. Therefore, within this approach, linguistic computer science is distinguished as a focused discipline examining different approaches to language conversion, in particular: To begin with, there is the transformation of multi-layered natural language into numerical binary code, which involves analysis, then the reverse process of translating back to easily understandable natural language and programming code.

Conceptual disentangling is also necessary for 'computational linguistics' and 'linguistic informatics,' whose recent development has resulted in ambiguity in terminology. The growing use of computing technologies in pedagogy over the last decades has made it possible to incorporate digital aids fully into the teaching of languages. Present-day multimedia learning systems that offer speech recognition allow students to practice language in situations that feel real.

Using advanced software like Compliance in conjunction with large linguistic databases allows learners to take advantage of improved analytic tools for authentic language. Besides, digital infrastructure allows users to connect with diverse:

(a) International communication networks;

(b) Multiple multimodal language resources;

(c) International publishing houses [10].

Combining linguistics and computational strategies, higher education institutions have recently launched more programmes. Modern education is developing a greater number of courses that merge linguistics and computational study. Some of the central examples featuring in this area are 'Automated Text Analysis,' 'Digital Lexicology,' 'Computational Language Instruction,' 'Linguistic Data Science,' and 'Computational Methods in Linguistics.' These educational initiatives are vital for building an innovative society and have been adopted as part of the curriculum in various universities in form of 'Applied Linguistic Studies' or 'Computational Language Science.' In order to respond to the demands of a changing work environment, professionals are now required to draw on two knowledge bases:

1. Speech processing algorithms.
2. Quality validation frameworks.
3. Automated translation systems.
4. Text generation models.
5. Digital lexical repositories.
6. Information extraction architectures.

They are required to develop competence in structured query languages, natural language processing, and different styles of computer programming. Such competencies enable experts to make important contributions to artificial cognition, automating learning processes, and managing large sets of data in order to address present social needs. Findings from an exhaustive review proved that significant interdisciplinary courses exist. In the "Computational Science and Linguistic Studies" programme from Trinity College Dublin, students receive holistic training that particularly focuses on:

1. Foundational and advanced computing principles.
2. Theoretical and empirical language analysis.
3. Effective training in communication is offered in French, Spanish, and Irish languages.

The curriculum emphasizes: Understanding and applying the conations between computational sciences and linguistics. Empirical language analysis methodologies Technical competencies for developing speech technologies (including automated translation and speech synthesis systems).

Coursework encompasses:

1. Fundamental and advanced programming concepts.
2. Data organization structures.
3. Algorithmic design.
4. Computational language processing.

The contemporary trend in the evolution of linguistic studies shifted from computational integration to theory, thereby changing the notion of the traditional pedagogical approaches in theoretical linguistics. The most evident expressions of this disciplinary convergence are inclusive in the model of innovative academic programmes that combine linguistic theory in a systematic way with applied computational methodologies. A synthesis example is given by the Erasmus Mundus programme 'Language and Technological Communication' at the University of Groningen which results in a strong set of language domains (such as acoustic phonetics and morphological computation) combined with advanced computational linguistics and natural language processing.

Parallel development in Nordic academia indicate at complementary orders of approaching this interdisciplinary challenge. Uppsala University's Master of Language Technology shows an excellent example of balancing science and humanities, mainly through its unique style of teaching, known as the "dual-stream" approach. The curriculum of the programme was consciously kept in balance between computational linguistic applications include machine translation systems, corpus analysis tools, etc. Using the theoretical linguistic foundations for formal syntax and semantic modelling and deployment of language technology ethical dimensions

What these academic initiatives amount to is a whole new architecture, not just new curriculum, of linguistic education for the digital age. They provide education that fosters real interdisciplinary competence, equipped their graduates to work at the confluence of human language understanding and the development of artificial intelligence, in full awareness of cultural and ethical aspects of language technology. The University of Washington's Master of Science in Computational Language Science (established 2005) specifically prepares graduates for technology-oriented roles including:

1. Language system engineers.
2. Computational language specialists.

Artificial intelligence developers with particular emphasis on natural language processing implementations. These programmes exemplify the growing institutional recognition of computational linguistics as a distinct interdisciplinary field merging language science with technological innovation. The programme is devoted to developing technical skills needed to create speech technologies, including automatic translation and speech synthesis.

Coursework encompasses:

1. Fundamental and advanced programming concepts.
2. Data organization structures.
3. Algorithmic design.
4. Computational language processing.

Currently, linguistics courses are changing a lot because experts are using computational approaches in their teaching. The change is visible in a number of programmes that bring together the study of language with the practise of computer science. The University of Groningen's "Language and Technological Communication" programme, supported by Erasmus Mundus, is significant in coordinating the fields of linguistics with current computing technologies. Similar changes in Scandinavian universities are shown by Uppsala University's Master of Language Technology which follows a unique model of dual skills in language and technology.

The Master of Science in Computational Language Science at the University of Washington (introduced in 2005) demonstrates the trend of these programmes specifically designed for industry-focused students. Since more research in linguistics now relies on computers and there are more uses of language technologies, this educational approach is essential with emphasises on skills useful for technology jobs such as:

1. Language system engineers.
2. Computational language specialists.
3. Artificial intelligence developers.

The curriculum prioritises practical uses of natural language processing in today's world. Programmes like these point to growing recognition within the academy that computational linguistics is a specific, interdisciplinary discipline that brings together linguistic analysis and technological innovation.

The link between modern computing and linguistic science is exhibited in the way both theory and applications work. Advantages of this merging of different disciplines are grouped as follows:

1. The way digital environments and information technologies affect language development around the world:
   – Hypertext systems for textual representation.
   – Digital lexicographical methods.
   – Terminological studies and documentation.
   – Systematic text analysis approaches.
   – Linguistic synergetics.
2. The useful results of linguistics in:
   – Virtual environment development.
   – Information technology advancement.
   – Computational specialist education.
3. The key part digital spaces and modern technologies have in:
   – Linguistic and translation pedagogy.
   – Automated translation system development.
4. The rise of hybrid subjects and courses created to help students:
   – Produce professionals with interdisciplinary expertise.
   – Make sure to have proper language and ideas for organising your research.
   – Develop innovative research methodologies.
   – Create integrated pedagogical approaches.

This approach to combining subjects is very important in building artificial intelligence. In technology-related terms, natural language applications in computers cover only six main aspects:

1. Natural language user interfaces.
2. Systems that gather and extract information from texts.
3. Automated translation mechanisms.

Bringing sense to the ambiguous nature of language is a basic challenge in natural language processing. We also need to develop common, standardised words for new interdisciplinary areas. The predicted combination of network, multimedia and artificial intelligence will make integrated strategies more significant. Education nowadays adjusts its methods to distribute the required new competencies.

As a result of this work, researchers worldwide are now discussing the outcomes more widely. Artificial intelligence conferences where people from various countries attend The field receives broad backing from important publications like the Computational Linguistics journal and from the Association for Computational Linguistics, which encourages helpful research trends.

The use of computational tools and matters of language together:

1. Opens new career paths for those working in languages.
2. Supports development in intercultural communication skills.
3. Contributes substantively to societal advancement.

Societies and experts in both academia and industry are still working to highlight and build upon this vital field of overlap.

Thus, our research achieves our stated goal. The work may be of interest to linguists from both theoretical and practical perspectives.

Библиографический список

1. Фернандо К.Н., Барбара Дж. Гросс. Введение. *Искусственный интеллект*. 1993; № 63 (1-2): 1–15.
2. Мэннинг К., Шютц Х. *Основы статистической обработки естественного языка*. Кембридж, Массачусетс, США: Издательство Массачусетского технологического института, 1999.

3. Джурафски Д., Мартин Д. *Введение в обработку естественного языка, компьютерную лингвистику и распознавание речи*. Прентис Холл, 2008.
4. Эдвард Н. Залта. Компьютерная лингвистика. *Стэнфордская энциклопедия философии*. Available at: https://plato.stanford.edu/entries/computational-linguistics/
5. Буса Р. Информатика и новая филология. *Компьютеры и гуманитарные науки*. 1990; № 24: 339–343.
6. Хоббс Д. Компьютеры и язык. Аффективные вычисления и анализ настроений: эмоции, метафоры и терминология. *Springer*. 2011: 9.
7. Гасеми Б., Хашеми М., Бардин С.Х. Компьютерные возможности для изучения языков. *Procedia – Социальные и поведенческие науки*. 2011; № 28: 58–62.
8. Компьютерная лингвистика. *Википедия.* Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/English_Wikipedia
9. Кристал Д. *Язык и Интернет*. Кембридж: Издательство Кембриджского университета, 2001.
10. Климова Б. Современные информационные технологии в обучении иностранным языкам. *Вестник Трансильванского университета в Брашове*. Серия IV. 2009; № 2 (51): 22–28.

References

1. Fernando K.N., Barbara Dzh. Gross. Vvedenie. *Iskusstvennyj intellekt*. 1993; № 63 (1-2): 1-15.
2. M`enning K., Shyutc H. *Osnovy statisticheskoj obrabotki estestvennogo yazyka*. Kembridzh, Massachusets, SShA: Izdatel'stvo Massachusetskogo tehnologicheskogo instituta, 1999.
3. Dzhurafski D., Martin D. *Vvedenie v obrabotku estestvennogo yazyka, komp'yuternuyu lingvistiku i raspoznavanie rechi.* Prentis Holl, 2008.
4. `Edvard N. Zalta. Komp'yuternaya lingvistika. *St`enfordskaya `enciklopediya filosofii*. Available at: https://plato.stanford.edu/entries/computational-linguistics/
5. Busa R. Informatika i novaya filologiya. *Komp'yutery i gumanitarnye nauki*. 1990; № 24: 339-343.
6. Hobbs D. Komp'yutery i yazyk. Affektivnye vychisleniya i analiz nastroenij: `emocii, metafory i terminologiya. *Springer*. 2011: 9.
7. Gasemi B., Hashemi M., Bardin S.H. Komp'yuternye vozmozhnosti dlya izucheniya yazykov. *Procedia – Social'nye i povedencheskie nauki*. 2011; № 28: 58-62.
8. Komp'yuternaya lingvistika. *Vikipediya.* Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/English_Wikipedia
9. Kristal D. *Yazyk i Internet*. Kembridzh: Izdatel'stvo Kembridzhskogo universiteta, 2001.
10. Klimova B. Sovremennye informacionnye tehnologii v obuchenii inostrannym yazykam. *Vestnik Transil'vanskogo universiteta v Brashove*. Seriya IV. 2009; № 2 (51): 22-28.

Статья поступила в редакцию 04.08.25

УДК 81'271: 82.085 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-396-398

Alieva Sh.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: shabakhu@mail.ru*

THE ROLE OF ARABISMS IN ENRICHING THE VOCABULARY OF DAGESTANIAN LANGUAGES. The article uses Arabic-borrowed vocabulary for semantic analysis, which is characteristic of the five largest Dagestani languages with written traditions: Avar, Dargin, Lak, Lezgin, and Tabasaran. The choice of languages with written traditions is due to the fact that the presence of written sources significantly facilitates the selection of appropriate vocabulary for analysis and makes it possible to trace the dynamics of the displacement of certain Arabisms, by corresponding borrowings from the Russian language. An attempt is made to categorize borrowings into thematic groups based on the discourse they serve: religious, everyday, temporal, trade and economic, and military and political. Differences in the phonetic and grammatical structure of borrowings across languages are identified. These differences demonstrate the unique phonetic and grammatical structures of each indigenous Dagestani language, despite their relatedness and shared ergative structure. The role of Arabic in the development of the vocabulary of the Dagestani languages is noted.

Key words: **arabisms, thematic groups, Dagestani languages, borrowings, phonetic and morphological adaptation**

Ш.А. Алиева*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: shabakhu@mail.ru*

РОЛЬ АРАБИЗМОВ В ОБОГАЩЕНИИ ЛЕКСИКИ ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКОВ

В этой статье для семантического анализа привлекается заимствованная из арабского языка лексика, характерная для пяти наиболее крупных дагестанских языков с письменными традициями: аварского, даргинского, лакского, лезгинского и табасаранского. Выбор языков с письменными традициями обусловлен тем, что наличие письменных источников заметно облегчает отбор соответствующей лексики для анализа и позволяет проследить динамику вытеснения некоторых арабизмов соответствующими им русизмами. Предпринята попытка распределить заимствования по тематическим группам в зависимости от того, какой дискурс они обслуживают: религиозный, бытовой, темпоральный, торгово-экономический, военно-политический. Выявляются различия в фонетическом оформлении и грамматической структуре заимствований в разных языках. Эти отличия свидетельствуют о специфике фонетической системы и грамматического строя каждого автохтонного дагестанского языка, несмотря на их родство и общее эргативное строение. Отмечается роль арабского языка в формировании вокабуляра дагестанских языков.

Ключевые слова: **арабизмы, тематические группы, дагестанские языки, заимствования, фонетико-морфологическая адаптация**

Актуальность проведенного в статье исследования также обусловлена постоянным и возрастающим процессом вытеснения арабских терминов из институциональных и бытовых дискурсов дагестанских языков.

Цель статьи заключается в разработке классификации заимствованных арабских терминов, представленных в дагестанских языках по тематическим группам.

Задачи для достижения данной цели: 1) выделить заимствованные дагестанскими языками арабские термины, обслуживающие религиозный, темпоральный, бытовой, общественно-политический, военный и научный дискурсы; 2) распределить по тематическим группам освоенные дагестанскими языками термины-арабизмы; 3) описать их фонетические и лексико-грамматические особенности; 4) разработать классификацию выделенных арабизмов в дагестанских языках.

Объект исследования – арабские термины, функционирующие в дагестанских языках в сфере различных дискурсов.

Научная новизна состоит в том, что термины-арабизмы, представленные в дагестанских языках, классифицированы по тематическим группам.

Теоретическая значимость заключается в научном обосновании предложенной классификации рассмотренных в работе терминов-арабизмов.

Практическая значимость проведенного в данной статье исследования видится в возможном применении в лекционных курсах по лексике дагестанских языков на филологических факультетах дагестанских вузов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются использованием адекватных научных методов, представительностью выборки, комплексным анализом, логичностью выводов и репрезентативностью полученных данных.

Народы, говорящие на разных языках, в процессе исторического развития неизбежно вступают в контакт (непосредственный или опосредованный) друг с другом. При этом контакты могут быть мирными или враждебными, долгосрочными или краткосрочными. Такие контакты, как правило, приводят к установлению деловых или торговых отношений и, соответственно, заимствованию лексики, обслуживающей торгово-экономический дискурс. У культурно доминирующих языков заимствуются духовные ценности, такие как наука, культура, философия, медицина, художественная литература, искусство, религия, и, соответственно, заимствуется лексика из области культуры, религии, медицины, искусства и других наук. Географическое расположение Дагестана между двумя крупнейшими историко-культурными зонами Юго-Восточной Европы и Передней Азии стало причиной того, что он оказался под влиянием разных культур и традиций, которые оставили свои следы как в материальной и духовной культуре дагестанских этносов, так и в их языках. Огромное влияние на духовную культуру дагестанских этносов оказало приятие народами Дагестана религии ислам со всеми вытекающими отсюда последствиями. М.М. Маммаев, исследуя исламское искусство дагестанских этносов, обращал внимание на такой факт, что «процесс исламизации Дагестана, охватывающий весьма длительный период с VII по XV века, завершился утверждением здесь мусульманской веры суннитского толка как официальной религии и идеологии. Принятие дагестанскими народами ислама оказало огромное влияние на их исторические судьбы и на все сферы духовной культуры. Начиная с VII–VIII вв. Дагестан надолго оказался в сфере политического и культурного влияния стран арабо-мусульманского Востока. Вместе с исламом в Дагестан проникла высокая и передовая в условиях Средневековья арабо-мусульманская культура, впитавшая в себя важнейшие достижения в области науки, фи-

лософии, медицины, художественной литературы стран Ближнего и Среднего Востока» [1, с. 86–87].

Вместе с религией ислам во все дагестанские языки проникли арабские слова, которые заметно обогатили их лексику. Еще Э. Сепир отмечал такой факт, что «роль различных народов в развитии и распространении культурных ценностей можно почти в точности установить путем выяснения, в какой мере их лексика просачивалась в лексику других народов» [2, с. 32]. Арабизмы, проникая в разные дагестанские языки, адаптировались к фонетической системе и грамматическому строю каждого конкретного языка. Каждый из автохтонных дагестанских языков выявляет определенные различия как в фонетике, так и в грамматическом строе. Поэтому одни и те же заимствования в каждом языке имеют свои характерные отличия. В данной статье для анализа нами привлекается заимствованная из арабского языка лексика наиболее крупных дагестанских языков: аварского (авар.), даргинского (дарг.), лакского (лак.), лезгинского (лезг.) и табасаранского (таб.).

Некоторые заимствования из арабского языка настолько приспособились к фонетическим, лексико-грамматическим, акцентологическим и графическим особенностям дагестанских языков, что носители воспринимают их как исконную лексику.

Как известно, фонетическое освоение заимствованных слов предполагает приспособление иноязычной лексемы к фонетическим особенностям принимающего языка. Поскольку эти особенности в разных дагестанских языках носят различный характер, то одна и та же арабская лексема в каждом конкретном дагестанском языке будет иметь различное звучание. Хотя «Арабский ларингал ʾ по своим фонетическим характеристикам соответствует ларингальному смычно-взрывному абруптиву всех дагестанских языков» [3, с. 506], в позиции анлаута арабскому ларингалу ʾ в разных дагестанских языках будут соответствовать разные звуки.

Большая часть арабских слов, заимствованных дагестанскими языками, – это лексика, обслуживающая религиозный дискурс. И прежде всего, это слова: دين «религия», الإسلام «ислам» и إيمان «вера». Эти слова относятся к тем немногим заимствованиям из арабского языка, которые не претерпели ни фонетических, ни семантических изменений и звучат на всех дагестанских языках одинаково: *дин* «религия», *ислам* «ислам» и *иман* «вера», так же, как и в арабском языке, за исключением долгих гласных, которые в дагестанских языках-реципиентах утратили свою долготу.

Приведем еще примеры заимствованных из арабского языка слов религиозного дискурса:

الدعاء «мольба» – авар. *дугIа;* дарг. *дугIа;* лак. *дуаь;* лезг. *дуьа;* таб. *дюаь.* В некоторых дагестанских языках сохранились исконные лексемы с такой же семантикой, например: дарг. *балга*, лак. *миннат* и таб. *ккарагувал.*

الصلاة «молитва», «намаз» – авар. *как;* дарг. *дяхIибала;* лак. *чак;* лезг. *салат, капI;* таб. *гъудган.* Заимствование с арабского языка для названия молитвы употребляется лишь в лезгинском языке – *салат*, наряду с ним употребляется и исконно лезгинское слово – *капI.* В остальных языках сохранились исконные названия, которые в аварском и лакском языках совпадают: авар. *как* и лак. *чак* (к → ч – это закономерное звукосоответствие в данных языках).

الصدقات «милостыня» – авар. *садакъа;* дарг. *садакьа;* лак. *садакьа;* лезг. *садакьа,* таб. *садакьа.* Во всех дагестанских языках данное заимствование сохранило фонетический облик арабского источника, различия носят графический характер.

ملاك «ангел» – авар. *малаик*; дарг. *малайик;* лак. *малаик;* лезг. *малаик;* таб. *малайик.*

الحج «паломничество» – авар. *хIеж, хIаж;* дарг. *хIяж*; лак. *хIаж*; лезг. *гьяж;* таб. *гьяж [дж].*

حلال «дозволенный» – авар. *хIалал;* дарг. *хIялал;* лак. *хIалалсса;* лезг. *гьалал;* таб. *гьялал.*

حرام «недозволенный» – авар. *хIарам;* дарг. *хIярам;* лак. *хIярамсса;* лезг. *гьарам;* таб. *гьярам.*

جحيم «ад» – авар. *жужахI, жагьаннаб;* дарг. *жагьаннаб;* лак. *дужжагь, жагьаннаб;* лезг. *жегьеннем;* таб. *жегьеннем.*

جَنَّة «рай» – авар. *алжан*; дарг. *алжана;* лак. *алжан;* лезг. *женнет;* таб. *женнет.*

الملا «мулла» – авар. *малла*; дарг. *малла;* лак. *малла;* лезг. *малла, фекьи;* таб. *малла.*

التوبة «раскаяние» – авар. *тавбу*; дарг. *тавба;* лак. *тавва;* лезг. *пашманвал;* таб. *туба.*

الصدقات «милостыня» – авар. *садакъа;* дарг. *садакьа;* лак. *садакьа;* лезг. *садакьа;* таб. *садакьа.*

Минимальное количество лексем арабских заимствований представлено в бизнес-дискурсе:

دينار «динар» «золотая монета» и درهم «диргьам» «серебреная монета» (относятся к устаревшей лексике).

فائدة «выгода», «польза», «барыш», «прибыль» – авар. *пайда;* дарг. *пайда;* лак. *пайда*; лезг. *файда*; таб. *файда.*

ضرر «убыток», «вред» – авар. *зарал*; дарг. *зарал*; лак. *зарал, зиян*; лезг. *зарар*; таб. *зарар, зарал.* В торгово-экономической сфере больше персидских и тюркских заимствований, чем арабских.

Арабский язык и арабская культура сыграли большую роль в формировании темпоральной картины мира дагестанцев. В дагестанских языках много арабизмов, выражающих темпоральную семантику. Прежде всего, это такие единицы измерения времени, как: ساعة «час» – авар. *саIат;* дарг. *сяIят*; лак. *ссят;* лезг. *сят;* таб. *сяаьт.* Название одной из мельчайших единиц измерения времени دقيقة «минута» – авар. *дакъикъа* впоследствии было вытеснено латинской лексемой minuta «минута», заимствованной через русский язык. Лексема قرن «век» *къарну* употреблялось раньше в аварском языке наряду с исконно аварским словом *гIасру* «век». Сейчас употребляется только слово *гIасру* «век».

Всю темпоральную лексику аварского языка, в зависимости от специфики реализации семантики времени, З.М. Маллаева делит на два разряда:

«1. Имена существительные, называющие неопределенные промежутки времени.

2. Имена существительные, называющие конкретные временные отрезки, ограниченные определенными рамками, т. е. астрономические единицы времени. В первую группу входит слово *заман* «время», которое можно назвать ядром временной лексики» [4, с. 75].

Само слово زمان «время» все дагестанские языки заимствовали из арабского языка в форме *заман* или *замана.* Из арабского языка заимствованы следующие лексемы, относящиеся к темпоральному дискурсу:

ساعة «час» – авар. *саIат*; дарг. *сяIят*; лак. *ссят*; лезг. *сят*; таб. *сяаьт.*

لحظات «мгновение» – авар. *лахIзат;* лак. *лахIза;* лезг. *легьзе*; таб. *легьзе.* В табасаранском языке наряду с арабизмом *легьзе* употребляется исконно табасаранское слово *герен* «мгновение». В даргинском языке нет такого заимствования, для выражения семантики «мгновение» употребляется описательное выражение: *хIули липIла манзил,* букв. «в мгновение ока».

Названия дней недели также заимствованы из арабского языка, например: الاثنين «понедельник» – авар. *итни;* дарг. *итни;* лак. *итни;* лезг. *ислен*; таб. *итни.* الثلاثاء يوم «вторник» – авар. *талат;* дарг. *талат*; лак. *тталат*; лезг. *саласа*; таб. *талат.* الأربعاء «среда» *арбагI;* дарг. *гIярбягI*; лак. *арвахI*; лезг. *арбе*; таб. *гьербе.* الخميسيوم «четверг» – авар. *хамис;* дарг. *хамис;* лак. *хамис;* лезг. *хемис;* таб. *хамис.* جمعة «пятница» – дарг. *жумягI*; лезг. *жуьмя*; таб. *жвуми.*

В отличие от всех остальных названий дней недели, заимствованных из арабского языка, аварское название пятницы – *рузман* заимствовано не из арабского языка, а «имеет иранское происхождение и восходит к персидскому термину *руз-и-мегьр* букв. «праздничный день» (так называют потомки древних зороастрийцев «воскресенье»)» [4, с. 82]. Лакское название пятницы – *нюжмар* также восходит к персидскому *руз-и-мегьр* «праздничный день».

Арабское название дня недели السبت «суббота» из исследуемых нами языков заимствовал только аварский язык, в котором данный термин имеет форму – *шамат.*

Во всех остальных исследуемых языках для названия субботы применяются неарабские термины. В даргинском языке название субботы – *суж*, в лакском – *ххулун*, в табасаранском – *киш, султ,* в лезгинском – *киш*.

Исследуя этимологию лезгинского названия субботы – *киш,* Ф.Р. Нагиев обращает внимание на факт вытеснения из лезгинского языка исконно лезгинских терминов, обозначавших названия дней недели, заимствованиями из арабского языка: «*гьяд* (агьад «первый») – воскресенье, *ислен* (иснен «второй») – понедельник, *саласа* («третий») – вторник, *арбе* («четвертый») – среда, *хемис* («пятый») – четверг, *жуьмя* («общественный») – пятница. Лишь название субботы сохранилось в лезгинском варианте – *киш»* [5, с. 99]. На вопрос о том, «почему один лишь субботний день сохранил свое название, когда все другие дни недели в процессе исламизации были вытеснены арабскими названиями», Ф.Р. Нагиев дает такой ответ: «значит, субботний день традиционно был очень важным днем в повседневной жизни и культуре лезгинского социума, что даже новая религия не смогла стереть его из народной памяти» [5, с. 99].

Арабское название الأحد «воскресенье» заимствовали даргинский язык в форме *алхIят*, табасаранский в форме *элгьет*, лезгинский – *гьяд.*

В аварском языке функционирует название *гьатIан* «воскресенье» – это слово недагестанского происхождения заимствовано из соседнего грузинского языка.

В сфере бытового дискурса также используется заимствованная из арабского языка лексика, например: صابون «мыло» – авар. *сапун;* дарг. *сяIбун, сапун*; лак. *ссахIван*; лезг. *сапун*; таб. *сябун.* الصبر «терпение» – авар. *сабр, сабур;* дарг. *сабур*; лак. *ссавур*; лезг. *сабур*; таб. *сабур.* هواء «воздух» – во всех исследуемых языках – *гьава.* سؤال «вопрос» – во всех исследуемых языках – *суал.* خطأ «ошибка», «погрешность» – авар. *хатIа* «ошибка, погрешность; промах»; дарг. *хатIа;* лезг. *хата.* В лакском и табасаранском языках используются исконно дагестанская лексема *гъалатI* «ошибка». В аварском языке лексема *гъалатI* «ошибка» также используется наряду с арабизмом خطأ «ошибка».

В дагестанских языках представлена также общественно-политическая лексика, заимствованная из арабского языка: حكومة «правительство» – авар. *хIукумат*; дарг. *хIукумат;* лак. *хIукумат;* лезг. *гьукумат;* таб. *гьюкумат.* فاكيل «представитель, уполномоченный» – авар., дарг., лак, таб. *вакил,* лезг. *векил.*

В военном дискурсе дагестанских языков имеется ограниченное количество заимствованных лексем из арабского языка, которые сохранили свой фонетический облик во всех исследуемых языках, за исключением табасаранского языка: هجوم «атака», «наступление», «нападение» – авар., дарг., лак., лезг. *гьужум*; таб. *гьюжум.* أسير ясир «пленный», авар., дарг., лак., лезг. *ясир*, таб. *йасир*.

Арабизмы, обслуживающие научный дискурс, носят более представительный характер, например:

عالم «ученый» – авар. *гIалим;* дарг. *гIялим;* лак. *аьлимчу*; лезг. *алим*; таб. *аьлим.*

علوم «наука» – авар. *гIилму, гIелму;* дарг. *гIилму;* лак. *элму;* лезг. *илим;* таб. *илим.*

حَرْف «буква», «частица», «слог» – авар. *хIарп*; дарг. *х1ярп*; лак. *хIарп;* лезг. *гьярф*; таб. *гьярф*.

كلمة «слово» – авар. *калам* «слово фраза» (расширение семантики); лезг. гаф, *келима*. В остальных языках используются исконные названия слова: дарг. *дев, гъай*; лак. *махъ;* таб. *гаф*. В лезгинском языке наряду с арабизмом *келима* употребляется исконная лексема *гаф*.

خطأ «ошибка», «погрешность» – авар. *хатIа*; дарг. *хатIа*; лезг. *хата*. В лакском и табасаранском языках употребляется исконно дагестанское слово *гъалатI*. В аварском языке наряду с арабизмом *хатIа* употребляется также дагестанское слово *гъалатI*.

Как отмечает З.К. Тарланов, «лексические заимствования свидетельствуют об уходящей вглубь веков давности и интенсивности межэтнических контактов. Этот факт вполне может быть использован для установления относительной хронологии как в истории языка, так и в этнической истории» [6, с. 11].

Все заимствованные из арабского языка лексемы прошли не только фонетическое, но и морфологическое освоение: приобрели грамматические значения, свойственные дагестанским языкам, реализуемые аффиксами языков-рецепиентов. Так, например, слово **درس** «урок» большинство дагестанских языков заимствовали, сохранив фонетический облик в форме *дарс,* лезгинский язык – в форме *тарс.* Множественное число имеет следующие формы: авар. *дарс-ал,* дарг. *дарс-ри,* лак. *дарс-ру,* лезг. *тарс-ар,* таб. *дарс-ар.*

Арабский язык внёс значительный вклад в формирование вокабуляра не только всех дагестанских языков, но и турецкого, испанского и ряда европейских языков. Так, по утверждению А.Н. Баскакова, «юридический дискурс турецкого языка, по имеющейся статистике, более чем на 50% представлен арабизмами» [7, с. 238].

Как показало проведенное исследование, преобладающая часть терминов, обслуживающих религиозный дискурс, в таких дагестанских языках, как: аварский, даргинский, лакский, лезгинский и табасаранский (самые крупные дагестанские языки, имеющие письменные традиции), представлена прямыми заимствованиями из арабского языка. В то же время имеется определенная часть религиозной лексики исконно дагестанского происхождения, которая сохранилась в религиозном дискурсе дагестанских языков. Так, например, сам термин «молитва» во всех исследуемых языках, за исключением лезгинского языка, носит исконный характер.

И еще один факт, на который не обратили внимание дагестановеды, занимающиеся проблемами заимствованной лексики: именно в лезгинском языке сохранилась исконно лезгинская лексика в тех случаях, когда в остальных дагестанских языках ее вытеснили арабизмы.

В целом цель наших исследований была достигнута, обоснована научная новизна. Считаем, что полученные результаты будут представлять интерес для филологов, изучающих дагестанские языки.

Библиографический список

1. Маммаев М.М. Исламское искусство Дагестана: Формирование и характерные черты. *Ислам и исламская культура в Дагестане*. Москва, 2001: 86–107.
2. Сепир Э. Язык. Введение в изучение речи. *Избранные труды по языкознанию и культурологии*. Москва: Прогресс, 1993: 26–42.
3. Алиева Ш.А. К вопросу о фонематичности ларингального абруптива (в языках различных типологий). *Мир науки, культуры и образования*. 2023; № 6 (103): 504–506.
4. Маллаева З.М. *Система временных и пространственных отношений в аварском языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Махачкала, 1989.
5. Нагиев Ф.Р. К вопросу об этимологии лезгинского слова «киш». *Известия ДГПУ. Общественные и гуманитарные науки*. 2010; № 4: 99–101.
6. Тарланов З.К. *Агулы: их язык и история*. Петрозаводск: Издательство Петрозаводского университета, 1994.
7. Баскаков А.Н. Современная турецкая юридическая терминология и её лексикографическое оформление. *Тюркская лексикология и лексикография.* Москва: Наука, 1971: 236–243.

References

1. Mammaev M.M. Islamskoe iskusstvo Dagestana: Formirovanie i harakternye cherty. *Islam i islamskaya kul'tura v Dagestane*. Moskva, 2001: 86-107.
2. Sepir `E. Yazyk. Vvedenie v izuchenie rechi. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu i kul'turologii*. Moskva: Progress, 1993: 26-42.
3. Alieva Sh.A. K voprosu o fonematichnosti laringal'nogo abruptiva (v yazykah razlichnyh tipologij). *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 504–506.
4. Mallaeva Z.M. *Sistema vremennyh i prostranstvennyh otnoshenij v avarskom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 1989.
5. Nagiev F.R. K voprosu ob `etimologii lezginskogo slova «kish». *Izvestiya DGPU. Obschestvennye i gumanitarnye nauki*. 2010; № 4: 99-101.
6. Tarlanov Z.K. *Aguly: ih yazyk i istoriya*. Petrozavodsk: Izdatel'stvo Petrozavodskogo universiteta, 1994.
7. Baskakov A.N. Sovremennaya tureckaya yuridicheskaya terminologiya i ee leksikograficheskoe oformlenie. *Tyurkskaya leksikologiya i leksikografiya.* Moskva: Nauka, 1971: 236–243.

Статья поступила в редакцию 08.10.25

УДК 81.659 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-398-402

Goncharova L.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, State Institute of the Russian Language named after A.S. Pushkin (Moscow, Russia); Russian New University (Moscow, Russia), E-mail: lmg2015@yandex.ru*

FUNCTIONAL FEATURES OF PARAMETRIC ADJECTIVES IN TEXTS ADVERTISING TOURISM. The article examines features of functioning of parametric adjectives in advertising texts in the tourism sector. Key adjectives with dimensional features used by advertisers to evaluate tourist sites have been identified. The paper presents synonymous series of adjectives with the semes of magnitude, height, length, weight, width, thickness and depth in terms of graded values of each of the parameters. The frequency of the use of parametric adjectives in tourism advertising texts has been investigated, and the ratio of inclusion of parametric adjectives with direct and figurative meanings in tourist advertising texts has been established. The most frequent cases of metaphorical hyphenation, created on the basis of a figurative reinterpretation of spatial semantics, are revealed. The study also makes it possible to evaluate parametric adjectives potential in terms of attracting consumers of tourist services.

Key words: **parametric adjectives, tourism advertising texts, advertising-and-tourism discourse, spatial semantics**

Л.М. Гончарова*, канд. филол. наук, доц., Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, Российский новый университет, г. Москва, E-mail: lmg2015@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПАРАМЕТРИЧЕСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ СФЕРЫ ТУРИЗМА

В работе исследуются особенности функционирования параметрических прилагательных в рекламных текстах сферы туризма. Выявлены базовые размерные адъективы, используемые рекламодателями для оценки и описания туристических объектов. На основе эмпирического материала построены синонимические ряды адъективов с семами величины, высоты, длины, веса, ширины, толщины и глубины с точки зрения градуированности значений каждого из параметров. Выявлена частотность использования параметрических адъективов в рекламных текстах сферы туризма, а также установлено соотношение включения в туристические рекламные тексты параметрических адъективов с прямыми и переносными значениями. Отмечены случаи метафорических переносов на основе образного переосмысления размерно-пространственной семантики. Исследование также позволило оценить потенциал параметрических прилагательных с точки зрения привлечения внимания потребителей туристических услуг.

Ключевые слова: **параметрические прилагательные, рекламные тексты сферы туризма, рекламно-туристический дискурс, пространственная семантика**

Рекламные тексты туристической сферы обладают высокой степенью описательности, нередко соединяя в себе подробности тура в виде захватывающей виртуальной экскурсии с прагматически ориентированным изложением программы и сопутствующего сервисного обслуживания. Изобразительно-выразительные средства, используемые рекламодателями для презентации туристических услуг, обладают высоким эмоционально-оценочным потенциалом, призванным создавать образы и воздействовать на воображение читателя. Вместе с тем создаваемые рекламодателем картины далеких стран и путешествий содержат реальные факты, а их описание перекликается с жизненным опытом реципиента и передается через сравнения, ассоциативные связи, сопоставления и параме-

тры. В этом плане параметрические адъективы используются для визуализации и «опредмечивания» описываемой в рекламе действительности объектов разных размеров: больших, маленьких, длинных, узких и прочее, позволяя будущему путешественнику не только представить туристическую достопримечательность, но и осознать ее уникальность.

Актуальность темы обусловлена неизученностью функционирования параметрических прилагательных в рекламно-туристическом дискурсе. Кроме того, подобные исследования находятся на стыке разных направлений: функциональной лингвистики, дискурсологии, когнитивной лингвистики, что расширяет наши представления о функционировании параметрических адъективов в разных видах дискурса.

Целью работы является выявление особенностей функционирования параметрических прилагательных со значением величины, высоты, длины, веса, ширины, толщины и глубины в рекламных текстах сферы туризма.

Объектом исследования стали рекламные тексты сферы туризма. Предметом – параметрические прилагательные с их функционалом в исследуемой области.

Задачи исследования:

– выявить и систематизировать функционирующие в рекламных текстах сферы туризма базовые адъективы лексико-семантической группы «размер»;

– проанализировать актуальные для рекламных текстов сферы туризма параметрические прилагательные, их синтагматические и парадигматические связи;

– рассмотреть адъективы с семами величины, высоты, длины, веса, ширины, толщины и глубины с точки зрения градуированности значений каждого из параметров;

– выявить прямые и переносные значения параметрических прилагательных, функционирующих в рекламном туристическом дискурсе;

– оценить частотность использования параметрических прилагательных в рекламных текстах туристической сферы и их функциональную ценность с точки зрения привлечения внимания потребителей.

Научная новизна определяется тем, что впервые дается оценка функциональной значимости параметрических адъективов в рекламно-туристическом дискурсе. Языковые нюансы признаков, составляющих наши представления о размерно-пространственных характеристиках объектов, исследуются на конкретном материале – корпусе из 160 рекламных текстов сферы туризма, позволивших выявить 136 лексем с семами размерности и оценить их с точки зрения семантико-стилистических, эмоционально-экспрессивных и контекстно-прагматических значений.

Теоретическая значимость исследования связана с возможностью установления лингвистических связей между языковыми характеристиками параметрических адъективов и их прагматической ролью в маркетинговой коммуникации. Кроме того, изучение «размерных» лексико-семантических групп (ЛСГ) в рекламно-туристическом дискурсе позволит расширить базу данных функциональной лингвистики.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования можно использовать как при чтении вузовских курсов по лексикологии, языку рекламы и маркетинговой лингвистике, так и для создания корпуса данных для работы копирайтеров, специализирующихся на рекламных текстах туристической отрасли.

В работе использованы общенаучные методы исследования: наблюдение, анализ, сопоставление, обобщение, классификация, описание; социолингвистические: метод сплошной выборки при сборе материала, лингвистическая интерпретация полученных результатов; собственно лингвистические: контекстуально-семантический, дискурсивный анализ.

Исследования, посвященные параметрическим прилагательным, затрагивают не только способы категоризации параметрических свойств физических объектов в пространстве, но и аспекты метафоризации концепта-категории «размер», связанные с оценкой и переосмыслением действительности в языковой картине мира человека [1–5]. Ю.Д. Апресян называл оценку человеком размеров и форм в языке «наивной геометрией» [1], Р.Ш. Усманов пишет о том, что «признак «размер» служит для передачи важнейшей информации о пространственной структуре и параметрах объектов, являясь частью параметрической категоризации языковой картины мира в целом. Данный признак включает в себя информацию как о совокупном размере предметов, так и линейных признаках, характеризующих объекты с разной степенью детализации на основе их соотношения с осями трехмерного пространства: длины, ширины, высоты» [3]. О параметрических характеристиках предметов как о базовом уровне наших представлений о них пишет Е.С. Кубрякова [6], при этом в человеческом сознании фиксация действительности осуществляется в постоянных размерных признаках, которые не меняются с течением времени [7]. Все исследователи [6–8] отмечают, что «размеры объектов описываются не иначе как «через призму» воспринимающего субъекта: его биологические особенности, «манера наблюдать» и оценивать объект, а также приспосабливать этот объект для своих целей являются важными факторами, обусловливающими восприятие и интерпретацию размерных характеристик объекта» [8]. Антропоцентричность параметрической модели мира отражается в описании объектов действительности через обозначение размера, местоположения, формы объекта относительно самого человека; его понимания нормы/эталона; нахождения относительно предмета и т. д.: трехмерность пространства как объективное свойство действительности есть отражение когнитивных механизмов, лежащих в основе восприятия и познания мира человеком и находящих воплощение в языке [6; 8].

Лексико-семантическая группа **параметрических прилагательных**, обозначающих размерные ряды, основывается на различных измерениях объектов: ***величина, глубина, длина, высота, толщина, ширина, вес.*** Параметрические имена прилагательные являются результатом восприятия мира человеком и составляют градуированную шкалу, упорядочивающую интенсивность признака в порядке нарастания/убывания: *большой – огромный – громадный – гигантский*. «Размерность в языковой системе является частью разряда категорий градуирования, представляющих собой предметы-эталоны, которые хорошо известны в социуме и используются для передачи представления о размере или соразмерности чего-либо» [5, с. 21]. В центре находится некое средне-эталонное представление о параметрических признаках предмета на основе сравнения со средними характеристиками объектов реального мира, привычных, знакомых или используемых человеком (большой как слон; маленький как муравей), или с самим человеком [9], а полюса представлены лексемами, состоящими в отношениях контрарной антонимии (*большой – маленький, высокий – низкий, толстый – тонкий, широкий – узкий, длинный – короткий* и т. д.). Таким образом, ЛСГ с базовым семантическим компонентом «размер» представлена лексемами, состоящими в парадигматических отношениях синонимии и антонимии.

Исследуя данную группу прилагательных, Ю.С. Пузанова отмечает, что «для семантики и разрядной характеристики параметрических прилагательных главными являются как категориально-грамматическое значение качества, так и категориально-лексические характеристики, определяемые типами лексических значений. Параметрические прилагательные русского языка – качественные прилагательные с номинативным размерным значением, отображающие эмпирийные признаки, которые устанавливаются по отношению к точке отсчета» [4, с. 138]. При этом очевидно, что система категоризации, связанная, как уже было сказано, с оценочной деятельностью человеческого сознания, относится не только к ядру данной лексико-семантической группы (прямым значениям данных прилагательных), но к периферии – параметрическим именам прилагательным в их переносном значении по метафорическому способу переноса (*широкая душа, тонкий юмор, узкий кругозор* и т. п.). Переносные значения параметрических прилагательных «характеризуются высокой степенью метафоризации своих значений, однако специфика их лексической сочетаемости свидетельствует о разных способах переосмысления пространственных отношений» [10, с. 122].

Таким образом, использование параметрических прилагательных в речи достаточно частотно как в прямом, так и в переносном значениях в силу их простоты, понятности, ассоциативности и широкой сочетаемости. При этом можно предположить, что процент использования прямых и переносных значений разнится в зависимости от разговорного или книжного характера речи, жанра и сферы деятельности.

Мы обратились к исследованию функционирования параметрических прилагательных в рекламных текстах сферы туризма. Интересно, что использование параметрических прилагательных в рекламных текстах сферы туризма обусловлено не только необходимостью описания параметров туристического объекта, но и акцентированием его уникальных качеств, поскольку одна из основных задач рекламодателя – удивить читателя, продемонстрировать незаурядность предлагаемого турпродукта.

Достаточно большую группу образуют прилагательные с параметрическими признаками размерности, используемые в туристических рекламных текстах в качестве эпитетов, но тем не менее с обозначением масштабов явления: *бесконечный, беспредельный, величественный, минимальный, внушительный.*

Отображаемая в рекламных туристических текстах действительность подвергается параметризации и категоризации в первую очередь в прямом значении, при этом в тексте реализуются две цели рекламодателя: 1) маркетинговая – привлечь внимание к туристическому объекту, удивить читателя и подтолкнуть к приобретению тура; 2) лингвистическая – создать рекламный текст художественно-публицистического характера для наполнения контента сайта, создания эффектной полиграфической рекламной продукции (буклета) в сопровождении иллюстративного ряда, написания рекламной статьи. Рассмотрим далее функционал параметрических адъективов в рекламных текстах сферы туризма.

Использование параметрических прилагательных в прямых значениях

1. **Акцентирование реального факта**, привлекающего внимание читателя: *Золотая Рамка Дубая – архитектурный шедевр,* ***самая большая*** *Рамка в мире; Базар Золота, где увидите* ***самое большое*** *золотое кольцо в мире весом 58 кг, внесенное в книгу рекордов Гиннеса; Дубай Молл –* ***самый большой*** *торговый центр в мире; Аквариум в Дубай Молле –* ***самый большой*** *в мире, высотой с трехэтажный дом и длиной 50 м, 33 000 морских животных и рыб обитают в этом аквариуме; Бурж Халифа –* ***самое высокое*** *здание в мире 829,8 метра, на смотровую площадку которого вы подниметесь на самом скоростном в мире лифте; Мечеть Шейха Заида –* ***самая большая*** *в мире, дом семьи Абрахама (три храма); Парк Цветов –* ***самый большой*** *в мире со 150 миллионов растений* [11]. Рекламодатель намеренно использует в тексте одну и ту же конструкцию. Прилагательное «большой» в сочетании с интенсификатором

«самый» используется в прямом значении, для подтверждения чего служат приводимые в тексте цифры. Повторяемость также является оправданной, поскольку туристам хорошо известно, что шейхи Арабских Эмиратов намеренно строят у себя в стране такие объекты, которые будут превосходить по размерам, роскоши и инновациям любые мировые аналоги. Именно этот факт подчеркивается в приведенном тексте.

2. **Эффект гиперболизации** в рекламных туристических текстах создают:

а) параметрические прилагательные с языковыми интенсификаторами (очень, более, самый и др.), при этом показателями исключительности могут выступать как большие, так и маленькие размеры экскурсионно-туристических объектов: *В фондах музея <…> **самая большая** коллекция живописных и графических работ первого алтайского художника Г.И. Чорос-Гуркина; Куршская коса – один из **самых маленьких** национальных парков России* [12]*; … вы сможете посетить **самую глубокую** пещеру в мире, самые красивые каньоны и ущелья, **самые большие** озера, горные реки и водопады* [13];

б) сравнительные и превосходные формы прилагательных: *Сегодня у вас есть возможность увидеть **высочайшую** вершину Сибири, Белуху – гору Уч Сюмер, считающуюся священной у многих народов* [12]. *Это мощный впечатляющий и очень нарядный красно-белый замок с пятью **высоченными** башнями и очень толстыми стенами, красота и величие которых позволяли принимать королевских особ* [14].

3. **Использование синонимов** параметрических прилагательных **с семантикой интенсивности размерного признака** для обеспечения художественно-выразительного эффекта и языковых интенсификаторов «самый», «очень» и др. Например:

а) синонимический ряд со значением «**большой**»: **крупный – огромный – громадный – максимальный – гигантский – бескрайний – величественный – циклопический:** ***Самое крупное** озеро, Нижнее, имеет длину около километра и 300–400 метров в ширину. Вы побываете в **громадном** Золотом зале с шестиметровыми потолками и «картинной» галерее с фамильными портретами. Портреты хозяев и картины знаменитых живописцев, а также **огромный**, во всю стену 400-летний подлинный гобелен «Триумф Цезаря», выкупленный в одном из белорусских антикварных магазинов за **огромные** деньги – всеми этими и другими атрибутами роскоши Радзивиллов можно любоваться часами…; Мы бережем ваше время, поэтому с **максимальным** комфортом часть пути проедем по платной скоростной магистрали* [12]. *Тао-Кларджети (Диаохи) и Лазети начали строить **циклопические** постройки. Протогрузины перемещали **огромные** валуны и складывали их друг на друга* [15]. *Пляжи с белоснежным песком и **гигантскими** дюнами. У берегов плавают **огромные** стаи дельфинов, есть кораллы со **множеством** экзотических рыбок* [16]. *Здесь **массивные** белоснежные дюны из этого песка* [17]. *Это **огромное количество** подвальных помещений XVIII–XIX вв.* [18].

В данном случае в синонимический ряд с компонентом значения «большой» можно отнести лексему «величественный» в следующем контексте: *В ОАЭ вас ждут сверкающие небоскрёбы, **величественные** мечети*, т. е. большие, внушительных размеров (определение в толковом словаре Д.В. Дмитриева: 1. Величественным называют предмет, вид, зрелище или звук, который своими размерами, внушительностью, красотой и т. д. вызывает уважение и восхищение у смотрящего или слушающего [19]. Таким образом, актуализация качественных признаков у параметрических прилагательных зависит не только от семантики определяемого существительного, но и от широкого контекста.

Часто встречающийся в рекламных текстах оборот «*бескрайние пляжи*» может быть истолкован как «большие пляжи», что соотносится со значением «объем», так и трактоваться в значении «с большой протяженностью, длинные» (см. ниже) и, соответственно, в этом значении будет отнесен к параметру «длина».

б) синонимический ряд со значением «**длинный**»: **длинный – протяженный – бескрайний – вытянутый – многокилометровый:** *Во время обзорной экскурсии вы увидите: **самый длинный** деревянный мост, который внесён в Российскую книгу рекордов Гиннеса благодаря своей длине 555* м [12]. *В ОАЭ вас ждут сверкающие небоскрёбы, величественные мечети и **бескрайние многокилометровые** пляжи…* [11]. *Сплав до мыса Орловый: удивительно **вытянутый** мыс …* [18] *(**вытянутый** – имеющий продолговатую, вытянутую форму, имеющий протяженность больше в длину, чем в ширину). **Многокилометровые** безлюдные пляжи…* [16].

в) синонимический ряд со значением «**маленький**»: **маленький – небольшой – миниатюрный – крохотный:** *Современный Зеленоградск – **миниатюрный** и уютный городок…* [12]. *Переславль-Залесский: для такого **небольшого** городка у него удивительно богатая история* [18]*; …заедем в **крохотный** Малоярославец, в котором также чудесным образом преломился ход войны 1812 года* [12].

4. **Антонимические противопоставления:** *мелкий – глубокий, большой – маленький* и т. д. создают эффект разнообразия окружающего мира, способного поразить воображение путешественника: *Мы прогуляемся по **огромной** лагуне, которая славится своим **мельчайшим** белоснежным песком в окружении бирюзовых вод залива. Здесь можно встретить **гигантских** морских черепах, **огромных** осьминогов, рыб-ежей, рыбу-шар, мурен, скатов, разнообразных морских моллюсков (жемчужниц, мидий, устриц), крабов, кальмаров, лобстеров, морские огурцы и других диковинных созданий, а еще увидеть **крохотных** колибри в дикой природе* [16].

По наблюдениям ученых [1; 2; 3; 6; 8; 9; 11], разница в маркировании предметов действительности переносится на их оценку с точки зрения «хорошо – плохо»: «Хорошее – это положительное, соответствующее нормальному состоянию объекта, плохое – отрицательное, маркированное, т. е. соответствующее ненормальному состоянию объекта» [8]. Ю.С. Пузанова отмечает, что «параметрические прилагательные образуют лексико-семантическую группу, отличительной особенностью которой является оппозиция позитивно ориентированных параметрических прилагательных негативно ориентированным» [4, с. 139]. Однако в текстах туристической рекламы параметрические прилагательные, отображающие размерные характеристики (какими бы ни были эти размеры), обозначают всегда нечто очень хорошее, уникальное и удивительное: *Прогуляемся по «Городу Мастеров», через аллею парка Беккера выйдем к морю на **широкий** пляж с белым песком…; Невозможно <…> не побывать на Куршской косе. Это **узкая длинная** полоска суши между двумя водоёмами: Балтийским морем и пресноводным заливом, с воздуха напоминающая форму сабли. Куршская коса – один из **самых маленьких** национальных парков России. Вы увидите **самую высокую** песчаную дюну и услышите историю местной школы планеризма* [12]. *Размеры города впечатляют, как, впрочем, и **большой спектр** развлечений. Здесь смогли соединиться воедино <…> сотни магазинов и **большие** рынки …* [14]. *Прогулка по старинному рынку Сук Вакиф (SouqWaqif), известному своими **узкими** улочками, восточными ароматами и традиционной катарской кухней* [11].

При характеристике бытовых условий путешествия часто встречается слово «*легкий*» в значении, указанном в словаре как «неощутимый по весу; воздушный (*легкая ткань*); не вызывающий ощущения тяжести в желудке [21]: *С собой: удобная, **легкая** одежда из натуральных тканей солнцезащитными свойствами* [17]. *Отдых у кратера с голубым озером, **легкий** ланч, пешая экскурсия* [22]. Данное прилагательное используется и в переносном значении (см. ниже).

Разнообразие ландшафта подчеркивается различными параметрами измерения: *величина, высота, ширина, глубина*, намеренно представленными в одном предложении, чтобы продемонстрировать уникальность и разнообразие маршрута: *Сегодня нас ожидает приключение в одном **из самых больших** и **величественных** каньонов региона. Вади каньон славится своими **высокими** каменными стенами, **глубокими** ущельями и **узкими** проходами* [23].

Сравнительно редко встречается в рекламных туристических текстах прилагательное «*низкий*». Из нашей выборки это единственный пример: *«День 4. Самая **низкая** точка на земле. Мертвое море»* [24]. Однако в данном случае устойчивость оборота «низкая точка», используемого в географии, астрономии, геофизике, несколько затемняет прямое размерное значение, свойственное обычным предметам (высокий рост/низкий рост).

Наблюдаются также немногочисленные случаи субстантивации адъективов в топонимах. Таким примером является гидроним «Нижнее», указывающий на расположение озера в каскаде и сопровождающийся адъективом размерности: ***Самое крупное** озеро **Нижнее** имеет длину около километра и 300–400 метров в ширину* [25]. Однако параметрический компонент здесь может рассматриваться только на уровне этимологии, исходя из истории образования озер (Верхнее, Нижнее, Среднее – каскад Мультинских озер в Алтайских горах).

Использование параметрических прилагательных в переносных значениях

Образное переосмысление пространственной семантики в рекламных текстах сферы туризма также соответствует общей стратегии позитива [26]. Здесь также нет таких соответствий, которые бы обозначали *низкий, маленький* = *«плохой»*. В целом необходимо отметить, что параметрические прилагательные в переносных значениях используются в текстах туристической рекламы значительно реже, нежели в своих прямых значениях размерности. Метафоризация предполагает перенос на область неизмеряемых объектов, чаще всего для характеристики психических и ментальных состояний человека (например, глубокая печаль, глубокий сон, широкий/узкий кругозор и пр.). Переносное значение в рекламных текстах туристической сферы наблюдается в оценках размерности, связанных с эмоциональным восприятием явления. В них содержится субъективный взгляд на описываемый предмет или используются устойчивые обороты: «*Гастрономический тур «Искусство **высокой** кухни»* [27]. *«Цены здесь достаточно **высокие**, но если вы отправитесь на рынок, то сможете приобрести вещи отличного качества совершенно недорого»*. «*Профессиональные сомелье предложат дегустацию лучших крепких напитков: ароматный и натуральный бальзам «Бугульма» + настойка «Тимерхан», обладающая **высокими** органолептическими показателями»* [28].

Переносное значение слова «*легкий*» (не причиняющий затруднений, мучений, неудобств) наблюдается при характеристике маршрутов: *Уровень сложности тура – **легкий**: физическая нагрузка минимальна. Подходит для всех, вне зависимости от физической подготовки и возраста* [18].

Гиперболизированная оценка непревзойденных достоинств туристических объектов может быть также выражена словами в переносных смыслах, соотносимых с параметрическими адъективами качественного и количественного значения: ***Сумасшедшее** наполнение красок и красота совершенно незнакомой природы пленяет навечно* [16], где «сумасшедшее» приравнивается к «большому». *Современный Зеленоградск – миниатюрный и **уютный** городок, славящийся*

старой немецкой архитектурой и приятными погодными условиями в течение всего года. В данном примере прилагательное «*уютный*» подчеркивает небольшие размеры, что вполне соотносимо с нашими представлениями о старинных маленьких городах.

Таким образом, подводя итоги, можем определить синонимические ряды размерности, соответствующие базовым параметрам и наблюдающиеся у наиболее часто используемых в рекламе туризма прилагательных:

– большой: огромный, гигантский, бескрайний, максимальный, массивный, величественный, громадный, циклопический;

– маленький: небольшой, миниатюрный, мелкий, мельчайший, крохотный, уютный;

– высокий: высочайший, высоченный;

– длинный: протяженный, бескрайний, многокилометровый;

– глубокий: глубочайший;

– короткий: близкий;

– далекий: протяженный, удаленный.

Проведенное исследование позволило также оценить соотношение частотности использования параметрических прилагательных в рекламных текстах сферы туризма (рис. 1, табл. 1).

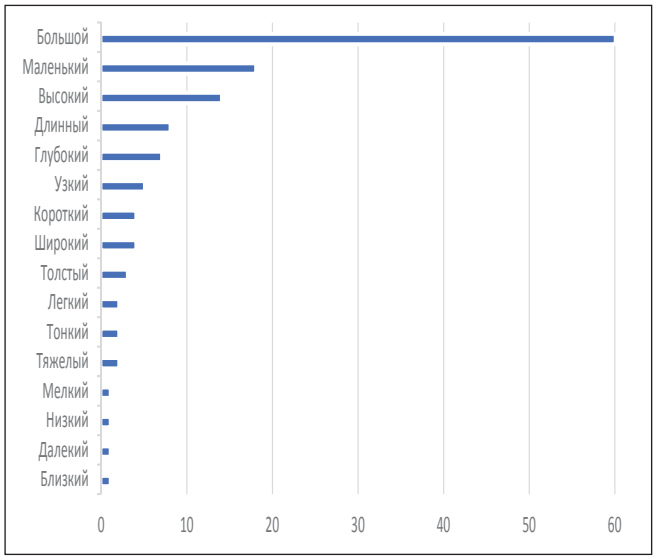


Рис. 1. Использование параметрических прилагательных в рекламных текстах сферы туризма (указано базовое прилагательное)

Контекстуально-семантический анализ дает возможность сделать вывод о том, что функциональная ценность параметрических прилагательных в рекламных текстах сферы туризма обусловлена ориентацией на эффектное описание тура, необходимостью оценки реальных объектов окружающего мира: природных и рукотворных. В тематическом отношении параметрические прилагательные используются в рекламных текстах сферы туризма для описания:

– ландшафтов с точки зрения их пространственной организации и экологической специфики;

– богатого природного мира и экосистемы;

– городов, агломераций, их уличных систем, архитектурных особенностей и достопримечательностей;

– количества объектов, имеющих ценность с исторической или туристической точки зрения;

– деятельности туристов, их снаряжения и туристических маршрутов.

Кроме того, реклама туризма, относящаяся к рекламе услуг, в отличие от рекламы товаров, имеет четыре ключевых характеристики: неосязаемость, несохраняемость, неразрывность производства и потребления, непостоянство качества. Это связано с тем, что потребитель не может как-либо проверить услугу до ее покупки. Качество может не соответствовать ожиданиям, поскольку зависит от сезонности, профессионализма сотрудников туротрасли, оказывающих услуги, а также других факторов; сохранности или складированию туруслуги также не подлежат [29, с.14–17]. Приобретая тур, потребитель преимущественно ориентируется на рекламу (рекламные материалы турфирмы,

Таблица 1

Частотность использования параметрических прилагательных в рекламных текстах сферы туризма

Базовые	Количество	Синонимы	ИТОГО
большой	26	Огромный – 15 Гигантский – 4 Бескрайний – 5 Максимальный – 2 Величественный – 5 Громадный – 2 Сумасшедший (в значении «большой») – 1	60
маленький	8	Миниатюрный – 3 Небольшой – 2 Крохотный – 1 Мельчайший – 1 Уютный – 3	18
высокий	11	Высочайший – 2 Высоченный – 1	14
длинный	5	Протяженный – 1 Многокилометровый -2	8
глубокий	6	Глубочайший – 1	7
узкий	5		5
широкий	4		4
короткий	2	Близкий – 1 Недалекий –1	4
легкий	2	Нетяжелый –1	3
толстый	3		3
мелкий	3	Неглубокий – 1	3
тонкий	2		2
тяжелый	2		2
далекий	1		1
близкий	0	Недалекий – 1	1
низкий	1		1

слова менеджера при индивидуальном обслуживании, отзывы клиентов, которые тоже нередко размещаются на сайтах турагентств в рекламных целях). Рекламные материалы «опредмечивают» описываемое путешествие, создают визуализацию объектов, которые турист сможет увидеть в будущем путешествии. Самыми очевидными и простыми характеристиками, позволяющими описать окружающую действительность так, чтобы ее мог представить реципиент, являются параметрические прилагательные. С их помощью в рекламном тексте создается комплекс уникальных возможностей, способных привлечь потребителя, вызвать его интерес: нечто уникально большое, экстремально высокое, абсолютно маленькое и т. д.

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что включение параметрических прилагательных в тексты туристической рекламы обусловлено осмыслением пространственного устройства и размерных оценок реального мира.

Результаты исследования функционирования размерных адъективов в рекламно-туристических текстах, полученные в ходе дискурсивного, семантико-стилистического и контекстно-интерпретативного анализа, позволяют утверждать, что в подавляющем большинстве случаев параметрические прилагательные используются в прямом значении, создавая в сознании туриста картину «опредмеченной реальности», позволяя представить места и достопримечательности предлагаемого путешествия, заинтересоваться ими и, соответственно, приобрести путевку.

Полученные данные, углубляющие представления о рекламно-туристическом дискурсе, можно развивать с позиций взаимодействия параметрических и темпоральных прилагательных.

Данные исследования представляют интерес как с лингвистической точки зрения, так будут полезны и практикам туристической отрасли, работающим с рекламными текстами.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. *Избранные труды. Лексическая семантика*. Москва: Школа «Языки русской культуры»; Восточная литература РАН, 1995; Т. 1.
2. Белозерова Л.В. *Сродство категорий дейксиса, метафоры и оценки: на материале английских пространственных прилагательных.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2007.
3. Усманов Р.Ш. *Параметрическая категоризация адъективной лексики: на материале прилагательных, обозначающих «общий размер»*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2009.
4. Пузанова Ю.С. Параметрические прилагательные русского языка: исследование онтогенеза на материале данных спонтанной речи. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2012; № 151: 137–141.
5. Чжоу Ч. *Функционирование параметрических прилагательных в газетном дискурсе*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Казань, 2025.

6. Кубрякова Е.С. *Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира.* Москва: Языки славянской культуры, 2004.
7. Болдырев Н.Н. Метонимический способ атрибутивной характеристики субъекта. *Материалы IV Международной научной конференции.* Тамбов, 2003: 261–262.
8. Кузина И.Ю. К вопросу об отражении параметрических характеристик объекта в языковой картине мира (на материале русского и английского языков). *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2008; № 85: 156–163.
9. Михеева С.Л. Параметрические прилагательные русского языка: антропоцентричность семантики и каузативный потенциал. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. 2019; № 3 (103): 135–140.
10. Ачаева М.С. Параметрические прилагательные широкий/узкий в русском и английском языках: семантический аспект. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2015; Т. 3, № 2 (62): 120–122.
11. *Компания Glavs Travel (Global Aviation Services & Travel). Авторский тур «Объединенные Арабские Эмираты + Катар»*. Available at: https://glavs.com/ru/intern/79585.htm
12. *Туроператоская компания «Магазин путешествий»*. Available at: https://magput.ru
13. *Бюро путешествий «Атмосфера»*. Программы авторских туров. Available at: https://skitour-atmosphere.ru/tours
14. *Турагентство «Pegas Touristik»*. Туры в Турцию из Москвы. Available at: https://p-*tour.ru/countries/turcija/cities/stambul*
15. *Компания «Georgia Voyage»*. Тематический тур «Окаменевшая история мегалитов». Available at: https://georgiavoyage.ge/ru/product/classic-tour-petrified-history-of-megaliths
16. *Socotra Eco-Tours.* Available at: https://ecotours.ru/eko/socotra/ekotur-po-ostrovu-sokotra
17. *Компания путешествий «Навстречу»*. Сокотра. Затерянная планета. Available at: https://tomeet.travel/tours/socotra
18. *Большая страна. Сообщество туроператоров*. Available at: https://bolshayastrana.com
19. Дмитриев Д.В. *Толковый словарь русского языка*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/339/величественный
20. Николаева Т.М. Качественные прилагательные и отражение «картины мира». *Славянское и балканское языкознание. Проблемы лексикологии*. Москва: Наука, 1983.
21. *Большой толковый словарь русского языка*. https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyj-slovar
22. *Гамма Камчатки.* Восхождение на вулкан Горелый**.** Available at: https://www.gkamchatka.ru/catalog/vulkan-gorely
23. *«Клуб Приключений»*. Турклуб активного туризма – туристические походы, предложения по активному туризму. Available at: https://www.vpoxod.ru/route/egypt/egipet-za-granu-privycnogo/about
24. *YouTravel.me*. Available at: https://youtravel.me/tours/5959/иордания
25. *Туроператор ООО «Миракль»*. Алтай. Available at: https://miracletour.com/tours/info/Altayzemlyadukhov
26. Гончарова Л.М. *Рекламная коммуникация сферы туризма*. Москва: ИНФРА-М, 2016.
27. *Туристическая компания «Солеанс Тревел»*. Гастрономический тур «Искусство высокой кухни». Available at: https://www.soleans.ru/country/swiss/gastromenu
28. *Экскурсионный сервис Казань.* Казань туристическая. Available at: https://citytravels.ru/tury-kazan/kulinarnye-sekrety-trekh-respublik.shtml
29. Морозова Н.С. *Реклама в социально-культурном сервисе и туризме*. Москва: Издательство Юрайт, 2025.

References

1. Apresyan Yu.D. *Izbrannye trudy. Leksicheskaya semantika*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury»; Vostochnaya literatura RAN, 1995; T. 1.
2. Belozerova L.V. *Srodstvo kategorij dejksisa, metafory i ocenki: na materiale anglijskih prostranstvennyh prilagatel'nyh.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2007.
3. Usmanov R.Sh. *Parametricheskaya kategorizaciya ad`ektivnoj leksiki: na materiale prilagatel'nyh, oboznachayuschih «obschij razmer»*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2009.
4. Puzanova Yu.S. Parametricheskie prilagatel'nye russkogo yazyka: issledovanie ontogeneza na materiale dannyh spontannoj rechi. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2012; № 151: 137-141.
5. Chzhou Ch. *Funkcionirovanie parametricheskih prilagatel'nyh v gazetnom diskurse*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2025.
6. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie. Na puti polucheniya znanij o yazyke: chasti rechi s kognitivnoj tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira.* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
7. Boldyrev N.N. Metonimicheskij sposob atributivnoj harakteristiki sub`ekta. *Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii.* Tambov, 2003: 261-262.
8. Kuzina I.Yu. K voprosu ob otrazhenii parametricheskih harakteristik ob`ekta v yazykovoj kartine mira (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov). *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2008; № 85: 156-163.
9. Miheeva S.L. Parametricheskie prilagatel'nye russkogo yazyka: antropocentrichnost' semantiki i kauzativnyj potencial. *Vestnik ChGPU im. I.Ya. Yakovleva*. 2019; № 3 (103): 135-140.
10. Achaeva M.S. Parametricheskie prilagatel'nye shirokij/uzkij v russkom i anglijskom yazykah: semanticheskij aspekt. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; T. 3, № 2 (62): 120-122.
11. *Kompaniya Glavs Travel (Global Aviation Services & Travel). Avtorskij tur «Ob`edinennye Arabskie `Emiraty + Katar»*. Available at: https://glavs.com/ru/intern/79585.htm
12. *Turoperatoskaya kompaniya «Magazin puteshestvij»*. Available at: https://magput.ru
13. *Byuro puteshestvij «Atmosfera»*. Programmy avtorskih turov. Available at: https://skitour-atmosphere.ru/tours
14. *Turagentstvo «Pegas Touristik»*. Tury v Turciyu iz Moskvy. Available at: https://p-*tour.ru/countries/turcija/cities/stambul*
15. *Kompaniya «Georgia Voyage»*. Tematicheskij tur «Okamenevshaya istoriya megalitov». Available at: https://georgiavoyage.ge/ru/product/classic-tour-petrified-history-of-megaliths
16. *Socotra Eco-Tours.* Available at: https://ecotours.ru/eko/socotra/ekotur-po-ostrovu-sokotra
17. *Kompaniya puteshestvij «Navstrechu»*. Sokotra. Zateryannaya planeta. Available at: https://tomeet.travel/tours/socotra
18. *Bol'shaya strana. Soobschestvo turoperatorov.* Available at: https://bolshayastrana.com
19. Dmitriev D.V. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/339/velichestvennyj
20. Nikolaeva T.M. Kachestvennye prilagatel'nye i otrazhenie «kartiny mira». *Slavyanskoe i balkanskoe yazykoznanie. Problemy leksikologii.* Moskva: Nauka, 1983.
21. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyj-slovar
22. *Gamma Kamchatki.* Voshozhdenie na vulkan Gorelyj**.** Available at: https://www.gkamchatka.ru/catalog/vulkan-gorely
23. *«Klub Priklyuchenij»*. Turklub aktivnogo turizma – turisticheskie pohody, predlozheniya po aktivnomu turizmu. Available at: https://www.vpoxod.ru/route/egypt/egipet-za-granu-privycnogo/about
24. *YouTravel.me*. Available at: https://youtravel.me/tours/5959/iordaniya
25. *Turoperator OOO «Mirakl'»*. Altaj. Available at: https://miracletour.com/tours/info/Altayzemlyadukhov
26. Goncharova L.M. *Reklamnaya kommunikaciya sfery turizma*. Moskva: INFRA-M, 2016.
27. *Turisticheskaya kompaniya «Soleans Trevel»*. Gastronomicheskij tur «Iskusstvo vysokoj kuhni». Available at: https://www.soleans.ru/country/swiss/gastromenu
28. *`Ekskursionnyj servis Kazan'.* Kazan' turisticheskaya. Available at: https://citytravels.ru/tury-kazan/kulinarnye-sekrety-trekh-respublik.shtml
29. Morozova N.S. *Reklama v social'no-kul'turnom servise i turizme*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2025.

Статья поступила в редакцию 08.10.25

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-402-404

***Masgutova M.F.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Chelyabinsk State University, E-mail: marina_masgutova@mail.ru*

ASSOCIATIVE EXPERIMENT AS A METHOD OF STUDYING AXIOLOGEMES IN ECOLOGICAL DISCOURSE. The article is dedicated to the study of key axiologemes and analysis of the interpretation of the conceptual sphere of ecology. The units of research are axiologemes-words, axiologemes-phrases and axiologemes-utterances. The results of the research may contribute to emphasizing the significance of ecology in the hierarchy of values of residents of Chelyabinsk region. The study of environmental discourse makes linguists particularly interested in it due to the concern of the society regarding environmental issues. The associative experiment and analysis of the vocabulary of texts created by an individual allow the researcher to identify fragments of linguistic consciousness and define the main axiologemes in the value system of native speakers. The results of the research allow to make conclusions about the attitude of residents of Chelyabinsk region towards the current environmental problems.

Key words: **ecological discourse, associative experiment, axiologeme, respondent, analysis**

***М.Ф. Масгутова**, канд. филол. наук, доц., Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: marina_masgutova@mail.ru*

АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ АКСИОЛОГЕМ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Настоящая статья посвящена изучению ключевых аксиологем, выявленных в ходе проведения ассоциативного эксперимента и анализа интерпретации понятийной сферы «экология». Единицами исследования выступают аксиологемы-слова, аксиологемы-словосочетания и аксиологемы-высказывания. Результаты исследования позволяют определить значимость экологии в иерархии ценностей жителей Челябинской области. Изучение экологического дискурса представляет большой интерес для лингвистов в связи с обеспокоенностью мирового сообщества экологическими проблемами. Ассоциативный эксперимент и анализ лексики текстов, созданных личностью, позволяют исследователю выявить фрагменты языкового сознания и определить главные аксиологемы в системе ценностей носителей языка. Полученные результаты позволяют сделать выводы об отношении респондентов к текущей экологической ситуации.

Ключевые слова: **экологический дискурс, ассоциативный эксперимент, аксиологема, респондент, анализ**

Статья подготовлена при финансовой поддержке Фонда перспективных научных исследований ФГБОУ ВО «ЧелГУ» 2025 г.

Актуальность данного исследования обусловлена возрастающим интересом мирового сообщества к проблемам окружающей среды и определению ценностных доминант, формирующих экосознание жителей регионов. В связи с этим изучение аксиологем в рамках регионального экологического дискурса вызывает интерес лингвистов, что подтверждается большим количеством лингвоаксиологических исследований.

Цель настоящего исследования – выявление аксиологем, репрезентирующих отношение к экологической проблематике, в контексте регионального экологического дискурса.

Для осуществления поставленной цели предполагается решение следующих задач:

1) сформулировать алгоритм исследования;

2) рассмотреть сущность понятия «аксиологема» и определить способы его проявления;

3) выделить прагматическую основу выражения аксиологем;

4) провести ассоциативный эксперимент среди жителей Челябинской области и проанализировать полученные данные. Согласно результатам ассоциативного эксперимента выявить аксиологемы-слова, аксиологемы-словосочетания, аксиологемы-высказывания, апеллирующие к проблемам окружающей среды.

Научная новизна исследования заключается в выявлении аксиологем, репрезентирующих отношение человека к проблемам сохранения окружающей среды.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит вклад в разработку проблемы изучения доминантных аксиологем, формирующих экосознание жителей Челябинской области и подчеркивающих их ценности по отношению к окружающей среде.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть широко использованы в ходе подготовки материалов для выступления на экологических мероприятиях, а также разработки материалов для семинаров и учебных курсов по россиеведению, лингвоаксиологии и лингвопрагматике.

В современной лингвоаксиологии представлены разные интерпретации понятия «аксиологема». Так, Н.Н. Казыдуб трактует аксиологему как языковой репрезентант аксиологического смысла. Лингвист подчеркивает, что аксиологемы «оформляются по типу номинативного пространства, которое включает ключевые и ассоциируемые номинации, объективирующие тот или иной участок ценностной картины» [1, с. 56]. Е.Ф. Серебренникова определяет аксиологемы «как явные оценочные суждения, устойчивые сочетания, средства выражения эмфазы, номинативные средства квалификации» [2, с. 25]. Изучение аксиологем, характерных для конкретного социума, представляет большой исследовательский интерес, поскольку констатирует значимость конкретных реалий современного общества в иерархии ценностей носителей языка.

Аксиологический аспект находит яркое выражение в экологическом дискурсе. Экологический дискурс как вид институционального дискурса нацелен на оказание воздействия на целевую аудиторию. В современном обществе экологическая проблематика является актуальной и вызывает большой отклик на региональном и федеральном уровнях.

Исследование ключевых аксиологем в рамках экологического дискурса предполагает обращение к комплексному анализу эмпирических данных, полученных в ходе проведения исследования.

«Лингвистический ассоциативный эксперимент представляет собой опрос некоторого количества людей, как правило, объединенных некой общностью (знаний, сферы, деятельности, языка, места рождения и т. д.), на предмет выявления их ассоциаций (реакций) на определенные стимулы» [3, с. 556].

Свободный ассоциативный эксперимент является одним из методов определения ключевых ценностных смыслов. Испытуемый в связи с этим выступает в роли субъекта, сообщающего информацию о фрагментах своего языкового сознания.

Ассоциативный эксперимент указывает на наличие эмотивного компонента в значении слова и позволяет выстроить семантическую структуру слова. «Он служит ценным материалом для изучения психологических эквивалентов того, что в лингвистике называется семантическим полем, и вскрывает объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов» [4, с. 239].

С целью установления ключевых аксиологем нами в течение 2025 года проводился свободный ассоциативный эксперимент среди жителей Челябинской области.

Опрос проходил в формате анкетирования с помощью рассылки в сети Интернет. В анкетировании приняло участие 100 жителей Челябинской области.

Вопросы анкеты были сформулированы с целью выявления ключевых аксиологем в экосознании жителей Челябинской области. Анкета была составлена из четырех заданий. Сведения о респондентах включали информацию о возрасте, поле и населенном пункте, в котором они проживают.

В каждом задании акцентировалось внимание на отношении респондентов к экологической обстановке в регионе. В первом задании респондентам предлагалось ответить на вопрос «Какую роль играет экология в современном обществе?». В следующем задании необходимо было указать 3 существительных-ассоциации, возникающие со словом-стимулом «хорошая экология». В третьем задании респонденты должны были высказать свою точку зрения о необходимости сохранения окружающей среды в Челябинской области («В чем преимущество экологического благополучия региона?»). На завершающем этапе испытуемым необходимо было написать три прилагательных, характеризующих экологическую обстановку в Челябинской области. Последнее задание было связано с указанием прилагательных.

В ходе проведения ассоциативного эксперимента мы стремились выявить аксиологемы-слова, аксиологемы-словосочетания, аксиологемы-высказывания, объективирующие ценностные смыслы и раскрывающие отношение респондентов к экологической проблематике. В конкретном контексте вышеуказанные единицы исследования приобретают аксиологическую маркированность.

Челябинская область – промышленное сердце России, регион, в котором проблемы окружающей среды весьма актуальны.

На первый вопрос анкеты «Какую роль играет экология в современном обществе?» испытуемые выразили свою позицию и дали разную интерпретацию на личностном, локальном и национальном уровнях. Согласно проведенном анализу, были выявлены следующие аксиологемы-высказывания, апеллирующие к экологии в регионе:

«Экология в современном обществе – главная цель для Челябинцев».

«Экология удручает каждый день, но есть и надежда на будущее».

«Современное общество нацелено на положительную динамику в улучшении окружающей среды».

«Экология и современное общество должны идти рука об руку».

«Экология – то, что сделает всех счастливее и здоровее».

«Отсутствие экологической культуры и равнодушие – причины плохой экологии сегодня».

Оценка текущей экологической ситуации свидетельствует о высокой степени аксиологизации. 30% информантов констатируют тесную взаимосвязь современного общества и экологии. 40% респондентов указывают на значимость хорошей экологии в обществе в будущем. Некоторые респонденты (20%) подчеркивают влияние экологии на благополучие каждого и высокое качество жизни. 10% испытуемых выразили отрицательное мнение по поводу улучшения и сохранения окружающей среды в будущем, конкретизируя негативное воздействие работы промышленных предприятий (6% информантов) и низкий уровень экологической культуры (4% информантов). В связи с этим следует отметить аксиологическую полярность в восприятии экологических реалий.

В ходе анализа ответов респондентов на второе задание «Укажите три существительных-ассоциации, возникающие со словом-стимулом «хорошая экология»» были выделены аксиологемы-словосочетания и аксиологемы-слова, которые актуализируются в интеллектуально-эмоциональном поле коммуникации и вербализуются с помощью лексем, являющихся компонентом номинативных и атрибутивных конструкций.

Наиболее частотные аксиологемы-слова и аксиологемы-словосочетания связаны напрямую с высоким качеством жизни и здоровьем: БУДУЩЕЕ (36 респондентов), ЖИЗНЬ (33 респондента), КАЧЕСТВО ЖИЗНИ (20 респондентов), ЗДОРОВЬЕ (17 респондентов), ЗДОРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ (13 респондентов), СЧАСТЬЕ (9 респондентов), ВОЗМОЖНОСТИ (7 респондентов), ЗДОРОВАЯ НАЦИЯ (4 респондента). Многие респонденты ассоциируют хорошую экологию в первую очередь с чистотой и отсутствием загрязнения. Например, аксиологе-

мы-словосочетания: ЧИСТЫЙ ВОЗДУХ (50 респондентов), ЧИСТОТА (23 респондента), ЗДОРОВАЯ СРЕДА (10 респондентов), БЕЗОПАСНОЕ ПРОИЗВОДСТВО (4 респондента), НУЛЕВОЙ УРОВЕНЬ ВЫБРОСОВ (2 респондента).

Согласно результатам проведенного эксперимента, мы можем констатировать, что экология мыслится респондентами как жизненно важная составляющая. Полученные данные свидетельствуют, что подавляющее большинство информантов сходятся во мнении о высокой ценности благополучной экообстановки в современном обществе. Аксиологемы-слова «будущее» и «жизнь» являются наиболее частотными и подчеркивает взаимосвязь экологии и гармоничного функционирования общества.

Следует отметить прагматическую интенциональность в ответах респондентов на третий вопрос анкеты: «Для чего необходимо улучшить экообстановку в регионе?». Данный вопрос вербализуется речевыми отрезками, имеющими оценочную составляющую. По мнению всех респондентов, экологическое благополучие связано с определенными действиями, направленными на стабилизацию и улучшение экологической обстановки в регионе.

Примечательно использование информантами процессуальных единиц в составе аксиологемы-высказывания, апеллирующих к концепту «экология».

«Чтобы жить в хорошей экологии».

«Чтобы мы могли дышать полной грудью».

«Чтобы полноценно функционировать».

«Чтобы растить здоровых детей».

«Чтобы строить экономику».

«Чтобы успешно развивать регион».

К низкочастотным аксиологемам-высказываниям (7%) относятся те ответы, которые связаны с переездом в другой регион или страну.

«В условиях хорошей экологии люди не будут мигрировать».

«Нужно улучшать экологию, чтобы вновь вернуться в свой город».

«Не должно быть желания уехать из города».

В последнем задании респондентам предлагалось написать три прилагательных, характеризующих экологическую обстановку в Челябинской области. Согласно анализу лексем, указанных испытуемыми, было установлено, что большинство лексем носят оценочный характер. 35% информантов использовали в своих ответах прилагательные с отрицательной коннотацией (плохая (13 респондентов), ужасная (12 респондентов), грязная (5 респондентов), вредная (3 респондента), пагубная (2 респондента)). 42% информантов дали положительную оценку, что во многом обусловлено территориальным признаком (хорошая (17 респондентов), удовлетворительная (14 респондентов), улучшающаяся (9 респондентов)). 23% респондентов выразили нейтральную позицию (нормальная (15 респондентов), обычная (5 респондентов), типичная (3 респондента). Противоречивость оценок свойственна процессу аксиологизации. По мнению А.Ф. Папиной, «эмоциональная оценка вызывает положительные и отрицательные чувства говорящего, вызванные объектом, его действиями, состоянием» [5, с. 270].

Проанализировав реакции информантов, мы пришли к выводу, что ключевые аксиологемы строятся на основе их перцептивных наблюдений. Ценностные установки во многом повлияли на ответы респондентов. Несмотря на универсальность концепта «экология» и очевидность ответов, с точки зрения совокупности общих признаков, наполняющих его, респонденты вкладывают в него разный смысл. Полученные результаты свидетельствуют о том, что экологическая проблематика является одной из доминантных в современном обществе, что проиллюстрировано конкретными примерами. Это продиктовано стремлением общества к формированию экологической культуры и улучшению экологической обстановки на региональном уровне.

Осмысление аксиологем и определение эмоциональной степени отношения жителей Челябинской области к экологической обстановке позволяют более детально описать систему ценностных ориентаций.

Проведенное экспериментальное исследование позволило в полной мере установить важные аксиологемы в контексте экологического дискурса и подчеркнуть важность экологического благополучия для жителей Челябинской области. Экология представляет собой одну из доминантных, жизненно важных составляющих для современного человека.

Таким образом, поставленная в работе цель была выполнена, обоснована научная новизна. Перспективным для настоящего исследования представляется дальнейшее изучение аксиологем и аксиологических стратегий в разных типах экологического дискурса: эколого-политическом и эколого-экономическом дискурсах в аспектах лингвоаксиологии и лингвопрагматики.

Библиографический список

1. Казыдуб Н.Н. *Дискурсивное пространство как фрагмент языковой картины мира: теоретическая модель*. Диссертация … кандидата филологических наук. Иркутск, 2006.
2. Серебренникова Е.Ф. *Аспекты аксиологического лингвистического анализа*: коллективная монография. Москва: ТЕЗАУРУС, 2011: 7–27.
3. Болотнова Н.С. *Филологический анализ текста*: учебное пособие. Томск: Издательство ТГПУ, 2006 556–559.
4. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва, 2004.
5. Папина А.Ф. *Текст: его единицы и глобальные категории*. Москва, 2002.

References

1. Kazydub N.N. *Diskursivnoe prostranstvo kak fragment yazykovoj kartiny mira: teoreticheskaya model'*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Irkutsk, 2006.
2. Serebrenikova E.F. *Aspekty aksiologicheskogo lingvisticheskogo analiza*: kollektivnaya monografiya. Moskva: TEZAURUS, 2011: 7-27.
3. Bolotnova N.S. *Filologicheskij analiz teksta*: uchebnoe posobie. Tomsk: Izdatel'stvo TGPU, 2006 556-559.
4. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva, 2004.
5. Papina A.F. *Tekst: ego edinicy i global'nye kategorii*. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 26.09.25

УДК 81'373.46

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-404-407

***Tsverkun Yu.B.**, Cand. of Sciences (Philology), Acting Head of Department, Odintsovo Branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Odintsovo, Russia), E-mail: y.cverkun@odin.mgimo.ru*

PARADIGMATIC LEXICAL FEATURES OF SECONDARY AND HIGHER EDUCATION TERMS IN THE ANGLO-AMERICAN MEDIA DISCOURSE. The article studies paradigmatic lexical features of education terms functioning in the Anglo-American media discourse. The author focuses on the education terminological units in the modern media discourse that illustrate terminological variance, homonymy, hyponymy and hypernymy, and other paradigmatic lexical relations. In the paper lexical and semantic features and structural characteristics of the US and Canadian higher education terms are considered. Special focus is given to those terms which represent euphemisms and dysphemisms. As a result, it is illustrated that in the modern media discourse secondary and higher education terminology has acquired a number of features (lexical and semantic variance, terminological complementarity, specialization of meaning) in the context of various social, economic, and political factors. The proposed framework may be useful for studying and teaching lexicology, terminology, sociolinguistics, sociocultural linguistics, and cross-cultural communication. The research findings may contribute to compiling special dictionaries and glossaries of education terms.

Key words: **term, terminology, secondary education, higher education, Anglo-American education terminology, paradigmatic lexical relation, Anglo-American media discourse**

***Ю.Б. Цверкун,** канд. филол. наук, и.о. зав. каф., Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Одинцовский филиал, г. Одинцово, E-mail: y.cverkun@odin.mgimo.ru*

ЛЕКСИКО-ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНОВ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Цель данной статьи заключается в выявлении лексико-парадигматических особенностей терминов среднего и высшего образования, функционирующих в современном англоязычном медиадискурсе. Автор анализирует англоязычные термины образования в медиадискурсе, которые иллюстрируют терминологическую вариантность, омонимию, гипо-гиперонимические и другие лексико-парадигматические отношения. Особое внимание уделяется изучению терминов, представляющих собой реализацию эвфемии и дисфемии. В результате определено, что термины среднего и высшего образования в совре-

менном англоязычном медидискурсе обладают рядом характеристик (лексико-семантическая вариантность, комплементарность терминов, спецификация значения), обусловленных воздействием *различных социальных, экономических и политических факторов* на область среднего и высшего образования. Основные выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при изучении вопросов лексикологии, терминоведения, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, а также при составлении специальных словарей и глоссариев терминов образования.

Ключевые слова: **термин, терминология, школьное образование, высшее образование, англоязычная терминология образования, лексико-парадигматические отношения, англоязычный медиадискурс**

Современное терминоведение характеризуется сменой вектора исследования: все чаще интерес терминологов связан с изучением отраслевых терминологий. Особенно важным представляется выявление специфики функционирования отраслевой терминологии в медиадискурсе. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения особенностей функционирования отраслевой терминологии, в частности, терминологии образования в медиадискурсе для корректной интерпретации медиатекстов об образовании на английском языке.

Цель – определить лексико-парадигматические особенности терминов среднего и высшего образования в англоязычных медиатекстах.

К задачам исследования относятся следующие:

1) сделать обзор современных исследований, посвященных изучению терминологии в контексте медиадискурса;

2) отобрать медиатексты об образовании на английском языке для последующего анализа;

3) методом сплошной выборки определить широкий корпус исследования, включающий все англоязычные термины области образования, функционирующие в отобранных медиатекстах;

4) провести лексико-семантический, дефиниционный анализ широкого корпуса для выявления терминов, иллюстрирующих синонимию, антонимию, омонимию, полисемию, гипо-гиперонимические отношения и другие лексико-парадигматические характеристики, которые составят узкий корпус исследования;

5) выявить лексико-парадигматическую специфику проанализированных терминов.

Научная новизна заключается в выявлении лексико-парадигматической специфики терминов, функционирующих в медиатекстах об образовании в период 2020–2025 гг.

Теоретическая значимость состоит во вкладе работы в развитие отраслевого терминоведения.

Практическая значимость состоит в возможности использования основных выводов данной статьи в интерпретации и переводе медиатекстов об образовании.

Специфика функционирования терминологических единиц в медиадискурсе уже становилась объектом исследования в работах современных терминоведов: В.А. Иконниковой [1], А.С. Галюченко [2], О.И. Северской [3], А.И. Садаковой [4] и др. Так, в статье В.А. Иконниковой представлены основные результаты работы Лингвистической лаборатории факультета лингвистики и межкультурной коммуникации МГИМО за 2022 год, описаны результаты по двум трекам: медиалингвистика и корпусная лингвистика [1]. В исследовании А.С. Галюченко рассмотрено применение нейронных технологий и корпусных инструментов для изучения англоязычного юридического медиадискурса [2]. О.И. Северская исследует применение терминологических единиц в современном медиадискурсе [3]. Статья А.И. Садаковой содержит результаты семантического анализа медицинских терминов на материале немецкого медиадискурса [4].

Изучая лексико-парадигматические особенности терминов в современном англоязычном медиадискурсе, автор также опирался на некоторые свои статьи, в которых рассматривались англоязычные термины, использующиеся для обозначения тенденций в образовании [5; 6].

Из анализируемых медиатекстов об образовании [7–9] было отобрано **320 терминов** (широкий корпус), являющихся материалом данного исследования. Узкий корпус составили термины образования, в структуре значения которых произошли сдвиги в условиях воздействия социальных, политических и культурных факторов на образование, всего **74 термина**. Для изучения лексико-парадигматической специфики терминов, входящих в узкий корпус, применялись словари современного английского языка [10–13], словари терминов образования [14–17].

В данном исследовании за основу взяты понятия и определения *медиадискурса* и *медиатекста*, сформулированные Т.Г. Добросклонской. Так, медиадискурс определяется как «функционально-обусловленный тип дискурса, который понимается как совокупность речевых практик и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [18, с. 45]. Медиатекст – это «дискретная единица медиадискурса» [19, с. 23].

Лексико-парадигматические отношения относятся к отношениям между лексическими единицами, которые имеют сходные или родственные значения, основанные на их связях или контрасте в рамках определенной лингвистической системы. Такие отношения подчеркивают ассоциации между словами, которые потенциально могут заменять или дополнять друг друга в определенных контекстах. Изучение лексико-парадигматических связей в англоязычной образовательной терминологии на материале медиатекстов об образовании может помочь профессионалам в этой области лучше понять сложные концепции и нюансы, связанные с образовательными дискуссиями. В контексте медиадискурса в данной работе анализируются примеры употребления, развития, перемены значений и стилистических оттенков терминов, что объясняется потребностями и особенностями англоязычных медиа.

Рассмотрим примеры терминов, иллюстрирующих ***лексическую вариантность***. Например:*"…the K-12 landscape – once a patchwork of remote, hybrid and* ***in-person learning*** *with warring safety protocols at the epicenter of bitter partisan politics..."* [9] ('…ситуация в школах, где когда-то преобладала комбинация дистанционного, гибридного и **очного обучения** с противоречивыми протоколами безопасности, в эпицентре ожесточенной партийной политики…') (здесь и далее перевод наш – *Ю. Ц.*). Терминосочетание *in-person learning* в современном медиадискурсе используется для обозначения *'очного обучения'*. Однако если изучить дефиниции данного термина, представленные в специальных словарях и глоссариях терминов образования, можно сделать вывод, что его синонимами являются следующие: *in-class learning* и *synchronous learning*. Анализ медиатекстов об образовании позволил заключить, что в современном медиадискурсе термин *e-learning* зачастую ассоциируется с технологическими образовательными платформами; *online learning* представляет собой более широкое понятие, которое включает различные формы обучения с использованием интернет-инструментов. Термин *remote learning* делает акцент на физической разобщенности участников процесса обучения. Например: *"Schools struggled to adapt from traditional teaching to* ***remote learning****, leading to challenges in student engagement"* [9] ('Школы с трудом переходили от традиционного обучения к **дистанционному**, что приводило к проблемам с вовлечением учащихся в учебный процесс'). Поясним, что в медиадискурсе эти термины парадигматически взаимозаменяемы, однако их выбор специфичен и обусловлен контекстом. Отметим, что данный пример иллюстрирует и ***антонимичность*** терминов образования в англоязычном медиадискурсе, поскольку *remote learning* 'дистанционное обучение' противопоставляется *traditional learning* 'традиционному обучению'.

Добавим также, что использование ***комплементарных пар*** антонимов является характерной особенностью англоязычной терминологии образования в современном медидискурсе. Такие терминологические единицы часто используются для указания на выбор между альтернативными педагогическими подходами. Так, пара терминов *teacher-centered learning* 'обучение, ориентированное на учителя' и *student-centered learning* 'обучение, ориентированное на ученика' используются для обозначения противоположных подходов в обучении. Другими примерами являются следующие термины: *inclusion* 'интеграция и поддержка учащихся с ограниченными возможностями в системе общего образования' и *segregation* 'разделение учащихся (например, по расовому, этническому, социальному признаку или признаку ограниченных возможностей здоровья) на разные группы или образовательные учреждения'.

Исследуя лексическую вариантность, важно также привести пример иллюстрации такого типа вариантности, когда термины являются *территориально маркированными*. Рассмотрим следующий пример: "*Colleges are racing to sign deals with* ***'online proctor'*** *companies* …" [8] ('Колледжи стремятся заключить соглашения с компаниями, предлагающими **онлайн-наблюдение** за экзаменующимися'). Терминосочетание *online proctor* используется для обозначения нового вида деятельности в сфере образования, возникшего в период пандемии COVID-19, состоящего в онлайн-наблюдении за экзаменующимися. Данное терминосочетание характеризуется территориальной маркированностью – *US* [8]. Однако в британских медиатекстах об образовании функционирует термин *online invigilator (Brit*).

Далее проиллюстрируем ***семантическую вариантность*** и ***расширение значений*** терминов. Для этого рассмотрим термин *literacy* 'грамотность'. В словарях современного английского языка данный термин используется для обозначения понятия 'грамотность'. Однако в современном медиадискурсе данный термин расширен до множества видов 'грамотности': "*The importance of* ***digital literacy*** *has skyrocketed, as remote education demands new skills beyond traditional reading and writing*" [10] ('Важность **цифровой грамотности** резко возросла, поскольку дистанционное образование требует новых навыков, выходящих за рамки традиционного чтения и письма'). Также встречаются терминосочетания с терминоэлементом *literacy*: *media literacy* 'медиаграмотность', *financial literacy* 'финансовая грамотность', *health literacy* 'медицинская грамотность', что указывает на семантическую трансформацию рассматриваемого термина. Следовательно, термин *literacy* 'грамотность' образует парадигму с различными уточнениями, которые отражают новые реалии в области образования.

Рассмотрим процесс ***заимствования*** терминов из других терминосистем, в частности из ***сферы IT***. Современный медиадискурс об образовании характеризуется функционированием большого количества новых заимствованных терминов и терминосочетаний, например: *flipped classroom* 'перевёрнутый класс', *gamification* 'геймификация', *digital divide* 'цифровой разрыв', *online proctoring* 'онлайн-наблюдение на экзамене', *school platform* 'школьная платформа' и дру-

гие. Так, заимствованные термины создают новую парадигматику, связывающую образование и цифровые технологии.

Также важно упомянуть ***термины с различными оттенками коннотативного компонента значения***. Некоторые терминологические единицы имеют положительный (например, *empowerment* ‘расширение возможностей’, *inclusive education* ‘инклюзивное образование’), а другие – нейтральный или даже негативный эмоциональный оттенок коннотативного компонента значения (например, *tracking* — в значении разделения обучающихся по способностям). Поясним, что термин *tracking* часто критикуется экспертами в образовании: “*Critics argue that* ***tracking*** *perpetuates inequality in schools and limits opportunities for disadvantaged students*” [20] (‘Критики утверждают, что **разделение учащихся по способностям** только усугубляет неравенство в школах и ограничивает возможности для учащихся из неблагополучных семей’). В то время как *inclusive education* ‘инклюзивное образование’ несет положительную коннотацию, подчеркивая интеграцию и равные возможности обучающихся. Например: “***Inclusive education*** *fosters a welcoming environment for students of all abilities*” [7] (‘**Инклюзивное образование** создает благоприятную среду для учащихся с любыми способностями’). Отметим, что в медиадискурсе данные термины могут выступать в оппозиции, отражая разные образовательные подходы и педагогические концепции.

Традиционно в рамках лексико-парадигматического аспекта исследования рассматривают ***гипо-гиперонимические отношения*** между лексическими единицами. Медиатексты об образования также характеризуются использованием таких единиц. Так, например, терминосочетание *instructional strategy* ‘стратегия обучения’, являясь гиперонимом, включает следующие термины-гипонимы: *scaffolding* ‘педагогическая поддержка’, *inquiry-based learning* ‘проблемно ориентированное обучение’ и *project-based learning* ‘проектное обучение’.

Примечательным является то, что в медиатекстах об образовании используются ***термины-контронимы***, которые в зависимости от контекста могут употребляться в противоположном значении. Например, “*Schools open on a New Year, a New Normal*” [9] (‘Школы открываются в новом учебном году в условиях новой нормальности’). Поясним, что в начале пандемии коронавируса в медиатекстах об образовании терминосочетание *New Normal* ‘новая нормальность’ употреблялось для обозначения условий обучения, характеризующихся переходом от традиционного обучения к дистанционному с применением различных онлайн-инструментов. Однако в приведенном примере акцентируется возвращение к традиционным формам и средствам обучения после отмены ковидных ограничений. Подчеркнем, что необходимо учитывать временной период функционирования термина для его верной интерпретации.

Наконец, рассмотрим реализацию в медиадискурсе таких явлений, как ***эвфемия*** и ***дисфемия***. Примерами реализации эвфемии являются следующие термины: *learning differences* ‘различия в обучении’ вместо *disabilities* ‘инвалидность’, *students with special needs* ‘учащиеся с особыми потребностями’ вместо *disabled students* ‘учащиеся с инвалидностью’.

Для реализации ***дисфемии*** могут использоваться *профессиональные жаргонизмы*, например: “*GCSE and A-level assessment may switch to online and spell the end of pen and paper exams under plans revealed by a* ***watchdog*** *on Wednesday”* [7] (‘Экзамены GCSE и A-level могут перейти на онлайн-формат, что ознаменует окончание письменных экзаменов в соответствии с планами, обнародованными **надзорным органом** в среду’). Поясним, что единица *watchdog* является дисфемизмом, который используется вместо *Ofqual (The Office of Qualifications and Examinations Regulation)* ‘Управление по регулированию квалификаций и экзаменов’. Данный пример также иллюстрирует лексическую вариантность, поскольку наряду с *Ofqual (The Office of Qualifications and Examinations Regulation)* также используется терминосочетание *exam regulator*.

Для корректной интерпретации рассматриваемых терминов целесообразным является изучение семантических изменений в структуре их значения, так как, например, в контексте пандемии коронавируса термины образования иллюстрируют **спецификацию** ранее используемого значения, например: “*For colleges and universities, fingers are crossed for* ***in-person graduations***” [8] (‘Что касается колледжей и университетов, пальцы скрещены на **очное вручение дипломов**’). Поясним, что до пандемии не было необходимости уточнять формат (очный / дистанционный) церемонии вручения дипломов.

Итак, современный медиадискурс предъявляет требования к терминологии образования как к динамичной системе, отражающей социальные, технологические и культурные изменения. Лексико-парадигматические особенности проявляются в постоянных вариациях, заимствованиях, синонимичных рядах и изменении семантики. Для точного анализа важно учитывать контекст использования терминов, их стилистическую и эмоциональную окраску.

Основными выводами исследования являются следующие:

1) при интерпретации медиатекстов об образовании на английском языке необходимо учитывать территориальную специфику конкретной системы образования;

2) различные социальные, экономические, политические события влияют на частотность терминов в медиапространстве;

3) в англоязычных медиатекстах об образовании используются эвфемизмы и дисфемизмы; для реализации дисфемии могут употребляться профессиональные жаргонизмы;

4) наблюдается активное использование комплементарных пар терминов для иллюстрации контраста;

5) в контексте цифровизации образования все больше терминов образования возникают в результате заимствования единиц из сферы IT;

6) большинство терминов образования (64% узкого корпуса исследования) используются для обозначения новейших методов и форм обучения.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели. Заключим, что исследование англоязычных терминов образования, функционирующих в медиапространстве, в лексико-парадигматическом аспекте способствует корректной интерпретации медиатекстов об образовании с учетом национальной специфики конкретных систем образования, воздействия различных социальных, экономических и политических факторов на изучаемую область. Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении особенностей терминов образования, функционирующих в других типах дискурса, а также рассмотрении специфики указанных терминов, входящих в локальные терминосистемы.

Библиографический список

1. Иконникова В.А. Корпусные исследования терминологии в медиадискурсе: научные проекты Лингвистической лаборатории ФЛМК в 2022-2023 гг. *Язык. Культура. Перевод: лаборатория актуальных смыслов*: сборник научных трудов. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2023; Ч. 1: 18–24.
2. Галюченко А.С. Нейронные технологии и корпусные инструменты для исследования юридического медиадискурса (на примере термина smart-contract). *Язык в эпоху цифровых трансформаций и развития искусственного интеллекта*: сборник научных статей по итогам международной научной конференции. Минск: Минский государственный лингвистический университет, 2024: 303–308.
3. Северская О.И. Термины в современном медиадискурсе: от полной непрозрачности до кажущейся ясности. *Медиалингвистика*: материалы VIII Международной научной конференции. Санкт-Петербург: ООО «Медиапапир», 2024: 579–583.
4. Садакова А.И. Семантический анализ медицинских терминов в немецком медиадискурсе. *Языки, культуры, этносы. Формирование языковой картины мира: филологический и методический аспекты*: сборник научных статей по материалам XV Международной научно-практической конференции. Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2024: 437–441.
5. Цверкун Ю.Б. Лексико-семантические особенности терминов, использующихся для обозначения антитрендов в среднем и высшем образовании США. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2025; № 4 (127): 112–123.
6. Цверкун Ю.Б. Особенности терминов образования в современном англоязычном медиадискурсе. *Программа Международного научно-практического семинара «Лингвокультурологические исследования дискурса медиадипломатии»*. Одинцовский филиал МГИМО МИД России, 2022. Available at: https://mgimo.ru/upload/2022/10/prog-sem-lingvokulturologicheskie-issledovaniya-diskursa-mediadiplomatii.pdf
7. *Education Week*. Available at: https://www.edweek.org/
8. *The Washington Post*. Available at: https://www.washingtonpost.com/
9. *U. S. News & World Report*. Available at: https://www.usnews.com/
10. *Cambridge Advanced Learner’s Dictionary & Thesaurus*. Available at: http://dictionary.cambridge.org/
11. *Collins English Dictionary*. Available at: https://collinsdictionary.com/
12. *Dictionary.com*. Available at: https://www.dictionary.com/
13. *Oxford English Dictionary*. Available at: https://www.oed.com/
14. Collins J.W., O’Brien N.P. *The Greenwood Dictionary of Education*. Santa Barbara, CA: Greenwood. 2011.
15. Phelps M.-E. *The Education week guide to K-12 terminology.* Education Week Press and Jossey-Bass, 2009.
16. Wallace S. *A Dictionary of Education*. Oxford: Oxford University Press, 2015.
17. Gordon P., Lawton D. *Dictionary of British Education*. London: Taylor & Francis Ltd, 2005.
18. Добросклонская Т.Г. Массмедийный дискурс в системе медиалингвистики. *Медиалингвистика*. 2015; № 1 (6): 45–56.
19. Добросклонская Т.Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2006; № 2: 20–33.
20. *The Atlantic*. Available at: https://www.theatlantic.com/magazine/backissues/year/2022/

References

1. Ikonnikova V.A. Korpusnye issledovaniya terminologii v mediadiskurse: nauchnye proekty Lingvisticheskoj laboratorii FLMK v 2022-2023 gg. *Yazyk. Kul’tura. Perevod: laboratoriya aktual’nyh smyslov*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost’yu “Rusajns”, 2023; Ch. 1: 18-24.

2. Galyuchenko A.S. Nejronnye tehnologii i korpusnye instrumenty dlya issledovaniya yuridicheskogo mediadiskursa (na primere termina smart-contract). *Yazyk v `epohu cifrovyh transformacij i razvitiya iskusstvennogo intellekta*: sbornik nauchnyh statej po itogam mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Minsk: Minskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, 2024: 303-308.
3. Severskaya O.I. Terminy v sovremennom mediadiskurse: ot polnoj neprozrachnosti do kazhuschejsya yasnosti. *Medialingvistika*: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: OOO "Mediapapir", 2024: 579-583.
4. Sadakova A.I. Semanticheskij analiz medicinskih terminov v nemeckom mediadiskurse. *Yazyki, kul'tury, `etnosy. Formirovanie yazykovoj kartiny mira: filologicheskij i metodicheskij aspekty*: sbornik nauchnyh statej po materialam XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Joshkar-Ola: Marijskij gosudarstvennyj universitet, 2024: 437-441.
5. Cverkun Yu.B. Leksiko-semanticheskie osobennosti terminov, ispol'zuyuschihsya dlya oboznacheniya antitrendov v srednem i vysshem obrazovanii SShA. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2025; № 4 (127): 112-123.
6. Cverkun Yu.B. Osobennosti terminov obrazovaniya v sovremennom angloyazychnom mediadiskurse. *Programma Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo seminara «Lingvokul'turologicheskie issledovaniya diskursa mediadiplomatii»*. Odincovskij filial MGIMO MID Rossii, 2022. Available at: https://mgimo.ru/upload/2022/10/prog-sem-lingvokulturologicheskie-issledovaniya-diskursa-mediadiplomatii.pdf
7. *Education Week*. Available at: https://www.edweek.org/
8. *The Washington Post*. Available at: https://www.washingtonpost.com/
9. *U. S. News & World Report*. Available at: https://www.usnews.com/
10. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Available at: http://dictionary.cambridge.org/
11. *Collins English Dictionary*. Available at: https://collinsdictionary.com/
12. *Dictionary.com*. Available at: https://www.dictionary.com/
13. *Oxford English Dictionary*. Available at: https://www.oed.com/
14. Collins J.W., O'Brien N.P. *The Greenwood Dictionary of Education*. Santa Barbara, CA: Greenwood. 2011.
15. Phelps M.-E. *The Education week guide to K-12 terminology.* Education Week Press and Jossey-Bass, 2009.
16. Wallace S. *A Dictionary of Education*. Oxford: Oxford University Press, 2015.
17. Gordon P., Lawton D. *Dictionary of British Education*. London: Taylor & Francis Ltd, 2005.
18. Dobrosklonskaya T.G. Massmedijnyj diskurs v sisteme medialingvistiki. *Medialingvistika*. 2015; № 1 (6): 45-56.
19. Dobrosklonskaya T.G. Mediadiskurs kak ob`ekt lingvistiki i mezhkul'turnoj kommunikacii. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2006; № 2: 20-33.
20. *The Atlantic*. Available at: https://www.theatlantic.com/magazine/backissues/year/2022/

Статья поступила в редакцию 06.10.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-407-409

Shevchenko T.S., *senior teacher, postgraduate, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: shevchenko31569@gmail.com*

ON THE STRUCTURAL-SEMANTIC CLASSIFICATION OF RUSSIAN PRAGMATONYMS. The relevance of the topic is determined by the insufficient development of the pragmatic linguistic problem of classifying commercial product names. We explore this topic using ethnospecific material from the names of Pavlovo Posad shawls. Pragmatonyms represent national cultural and historical information based on various phenomena of the life world (flora and fauna, man-made objects, the world of human emotions, art, religion, precedent phenomena, etc.). Collectively, they encode national values and serve as a kind of encyclopedia of the mentality of the people, as their selection occurs on axiology-predetermined grounds. Various classifications of pragmatonyms are proposed in Russian studies, but all have shortcomings (the same classification basis applies to different types of pragmatonyms). This article justifies a new approach that offers a solution to the aforementioned problem and takes into account ambiguous cases where the name is metaphorical and/or consists of heterogeneous semantic elements.

Key words: **national worldview, cultural code, onomastics, linguoculturology, pragmatonym, pragmatonymicon, mantilonym**

Т.С. Шевченко*, ст. преп., соискатель, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, E-mail: shevchenko31569@gmail.com*

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ РУССКИХ ПРАГМАТОНИМОВ

Актуальность темы обусловлена недостаточной разработанностью прагмалингвистической проблемы классификации коммерческих названий товаров. Мы раскрываем данную тему на этноспецифичном материале названий павловопосадских платков. Национальную культурно-историческую информацию репрезентируют прагматонимы на основе разнообразных феноменов жизненного мира (флора и фауна, рукотворные объекты, мир чувств человека, искусство, религия, прецедентные феномены и т. д.). Совокупно они кодируют национальные ценности, являются своего рода энциклопедией ментальности народа, поскольку их отбор происходит на аксиологически предопределенных основаниях. В русистике предлагаются различные классификации прагматонимов, но все они имеют недостатки (одно и то же основание классификации подходит для разных типов прагматонимов); в данной статье обосновывается новый подход, предлагающий путь решения вышеобозначенной проблемы и учитывающий такие неоднозначные случаи, когда название метафорично и/или состоит из разнородных по семантике элементов.

Ключевые слова: **национальная картина мира, культурный код, ономастика, лингвокультурология, прагматоним, прагматонимикон, мантилоним**

Актуальность статьи обусловлена высоким интересом исследователей ономастики к особой ее области – прагматонимии. Исследование онимов неизбежно связано с попытками их семантической классификации. Это представляет собой теоретико-прикладную проблему, восходящую к философским вопросам онтологии и категоризации сущего. Исследование названий павловопосадских платков является актуальным, так как в данных словесно-культурных знаках отображены важнейшие национальные ценности и ориентиры, вербализирована национально-культурная самобытность, что предопределяет их потенциал в качестве средства репрезентации русской языковой картины мира. Данных названий насчитывается 1 270, они постоянно пополняются и представляют собой организованную систему, как и прагматонимы других сфер, подробно исследованные русистами. Однако коммерческие названия платков до наших исследований не становились объектом отдельного научного изучения.

Целью исследования является комплексное изучение степени разработанности проблемы классификации прагматонимов и структурно-семантическая классификация прагматонимов Павловопосадской платочной мануфактуры (ППМ).

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: обосновать наличие внутренней системности разных прагматонимиконов, выявить специфику прагматонимов ППМ по сравнению с прагматонимами других сфер, изучить современное состояние вопроса классификации прагматонимов, выявить проблемы и противоречия существующих классификаций, предложить пути преодоления этих противоречий, классифицировать прагматонимы ППМ с учетом универсальности оснований внутриязыковых классификаций и специфики конкретной прагматосферы.

Научная новизна исследования заключается в том, что система названий платков (мантилонимов) впервые в наших работах становится предметом научного анализа; преодолеваются противоречия имеющихся в научном сообществе классификаций прагматонимов.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что предложен путь решения проблемы классификации лексики.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы в курсах ономастики, когнитивной лингвистики, прагмалингвистики, лингвокультурологии, этнопсихолингвистики.

В исследовании использовались описательный метод (приемы наблюдения, систематизации, обобщения и интерпретации эмпирического материала), методы системного анализа (классификация языковых единиц по заданным параметрам и обобщение выявленных отношений между единицами); статистического анализа (количественный и качественный анализ результатов исследования).

Прагматонимы – торговые имена товаров переходят с периферии в центр изучения ономастики в 2000–2010-е годы. Научные исследования посвящаются названиям самых разных групп товаров (особенно часто исследуются названия кондитерских изделий). В ряде случаев при анализе прагматонимикона и эрго-

нимикона вводятся новые термины: названия лекарств – фармаконимы (Ситдикова А.В., Селезнева Л.В. и соавторы), названия косметики – косметонимы (Бородина Н.А., Сотникова Е.А.), названия парфюмерных средств – парфюмонимы (Сотникова Е.А.) или одоронимы, названия мясных изделий – карнонимы (Гаврикова Э.О. и соавторы), названия алкогольных напитков – алконимы (Тихонова Е.А., Елистратова К.А., Пупышева Е.Л. и др.), названия табачных изделий – табаконимы (Пупышева Е.Л. и др.), названия шоколада – чоконимы (Булаева Н.Е. и др.), названия коктейлей – миксонимы (Волкова Н.А.), названия отелей – отелонимы (Рыбальченко О.В.), ресторанов – ресторонимы, трофонимы (Старикова Г.Н., Хоанг Т.Х.Ч.) и т. д.

Мы исследуем широко представленную примерами сферу русской прагматонимии – авторские названия русских платков и предлагаем для них термин «мантилонимы» (от греч. μαντίλι – платок, шаль).

Прагматонимы той или иной сферы составляют отдельный прагматонимикон (термин А.Д. Экономовой [1]). Каждая прагматосфера представляет собой системное явление, организованное, помимо собственно прагматических, совокупностью семантических (в том числе гиперо-гипонимических и ассоциативных), деривативных, стилистических, синтаксических и интенциональных связей и отношений, то есть обладающее, по М. Фуко [2], дискурсивностью. По Л. Витгенштейну, невозможно значение без контекста, в соответствии с этим прагматонимы той или иной сферы приобретают свойство эмерджентности, так как воздействуют на реципиента всей своей системной совокупностью, приобретая внутри нее свойства, которые не выводятся из простой суммы составляющих, а имеют новое, более сложное суггестивное качество (водка «Любушка-голубушка» и платок «Любушка-голубушка» – не одно и то же по сложно ассоциативному воздействию на покупателя; в случае наличия имплицитности в названии на помощь покупателю-реципиенту приходит его коммуникативная компетенция).

Поскольку для прагматонимов очень важна коммуникативная ситуация, то правомерно, что в исследованиях они отождествлены с речевыми актами (напр., Ван М. [3]). Удачное название выступает перлокутивным речевым актом: «Я просто обязана купить платок с названием *Казачка / День Победы / Крымская весна / Праздник Покрова / Радоница»* (изменяется поведение, деятельность, умонастроение, психическое состояние «слушающего»; всё это вербализируется реципиентами в сети Интернет на форумах по интересам), а названия с непозитивным в контексте современности компонентом, напротив, мешают продажам (*Зрелый возраст, Цыганка Аза, Старый замок*).

Системы прагматонимов характеризуются динамичностью. Например, в 1980–1990-е годы была мода на названия разных товаров по женским именам (*Натали, Диана* и в платках, и в других товарах), впоследствии неймеры отошли от этой тенденции. Новые названия платков типа *Татьяна, Мария, Галина* не появляются уже полтора десятилетия, хотя выпуск новых рисунков с названиями не прекращается.

Специфика павловопосадских платков как товара заключается в том, что если практически все остальные товары потребления, у которых существует разветвленная система коммерческих наименований, типично «бодрийяровские» [4], дегуманизированные, то платки несут в себе сакральные культурные смыслы. Их покупатели приобретают больше, чем просто утилитарную вещь: платок – это этнокультурный символ, находящийся над временем, модой и статусом. В отличие от парфюмерного, лекарственного или глюттонического дискурсов, названия платков являются уникальным для России дискурсом. Всё это каузирует специфику платочных торговых названий – мантилонимов, в которых, как следует из наших предыдущих исследований [5; 6], кристаллизуются доминанты русской языковой картины мира.

Множество прагматонимов – это проявление и языковой системности, и лингвокультурного разнообразия. Анализируя лексико-семантическое наполнение прагматонимиконов разных сфер, ученые непременно классифицируют исследуемую группу номенов как оценочно осмысленные и отфильтрованные языковым сознанием элементы, как культурный код. Любой прагматонимикон антропометричен, релевантен картине мира носителей языка. Культурные коды основаны на способности человека соотносить между собой явления из разных сфер, выделять у них интегральные признаки. Культурный код, по В.В. Красных, понимается как «сетка», «которую культура «набрасывает» на окружающий мир, членит, категоризирует, структурирует и оценивает его» [7, с. 232]. И если выделение критериев для грамматической, структурной, стилистической, этимологической, фоносемантической, морфемной классификаций не представляет сложности, то непротиворечивую, ёмкую семантическую классификацию с обоснованной внутренней иерархией произвести довольно затруднительно, что связано в целом со сложностью категоризации явлений бытия, ведь в роли прагматонимов используется разнообразный семантический материал.

Первые попытки семантической классификации прагматонимов предпринимались еще в 2000-е годы, однако проблема логичной стройной классификации до сих пор вызывает разногласия. Авторы имеющихся классификаций исходят из родовой принадлежности денотата того или иного однословного наименования, пренебрегая тем, что часть семантических полей пересекается, поскольку одни родовые понятия слишком узкие, другие, напротив, слишком широкие. Здесь уместно вспомнить хрестоматийное произведение Х.Л. Борхеса о теоретико-множественных парадоксах, согласно которому «животные делятся на: принадлежащих Императору; набальзамированных; прирученных; молочных поросят; сирен; сказочных; бродячих собак; включённых в эту классификацию; бегающих как сумасшедшие; бесчисленных; нарисованных тончайшей кистью из верблюжьей шерсти; прочих; только что разбивших цветочную вазу; похожих издали на мух» [8]. Выражение «борхесовская классификация» стало в научном сообществе крылатым, настолько актуальным является вопрос семантических таксономий.

Обращаясь к анализу имеющихся в ономастике классификаций, отметим, что классификация Л.Р. Ермаковой отличается творческим подходом и перспективностью применения к различным сферам прагматонимии. Исследователь выделила: именные прагматонимы, реальные антропонимы, прозвища и названия литературных произведений, прагматонимы-историзмы, гендерные наименования, оттопонимы, эвфемизмы, универсальные прагматонимы-символы, прагматонимы-символы национальной культуры, прагматонимы-глюттонимы, адаптированные варваризмы, неадаптированные варваризмы, прагматонимы-колоративы, прагматонимы с элементом «золотой», локусы, темпусы, зоонимы, фитонимы, геронтонимы, мутанты, цифры и буквы, прагматонимы-призраки, каламбуры [9, с. 10–12]. В этой классификации, как и во многих других, таксоны пересекаются, например, гендерные наименования и прагматонимы-историзмы (*Боярыня*); элемент «золотой», зооним и символ национальной культуры (*Золотой петушок*).

Н.А. Стадульская подчеркивает дискурсивное мышление носителя языка и проводит классификацию прагматонимов по заложенным в их основу метафорам: метафоры организма, архитектурные, начально-конечные, магические, оценочные, абстрактные, акваметафоры, с природными явлениями, масштабные, сенсорные, транспортные; дополнительно: антропоморфные, продукты, нереальный мир, музыка, мир природы, артефактная [10].

И.И. Исангузина классифицирует прагматонимы по школьным предметам: история, география, литература, музыка, изобразительное искусство, народное творчество [11].

И.И. Файзуллина среди отапеллятивных прагматонимов выделяет: отфитонимные, от названий человека, отыдеонимные, отзоонимные, отхрематонимные, неживая природа, эмоции, пространство, время, пищевые продукты, астрономическая тематика, сверхъестественные существа, игры, средства передвижения и тип населенного пункта – все с их многочисленными внутренними подвидами [12].

Е.А. Сотникова, исследуя названия парфюмерии, проводит классификацию интегральных сем: растение, человек, животное, искусство, драгоценность, ирреальность, время, стихия, спорт, предназначение, территория [13].

Известны также классификация Б.Б. Докуто и соавторов на основании семиотического критерия, прагматическая классификация А.И. Усковой, классификация отелонимов О.В. Рыбальченко, Т.В. Федотовой и многие другие.

Основную сложность для классификации представляют отапеллятивные прагматонимы: в разных работах выделенные их группы характеризуются диффузностью. Даже сами названия групп представляют собой грамматически рассогласованные списки: в них вперемешку встречаются субстантивные и адъективные наименования, простые и сложные словосочетания.

Сама прагматосфера уже является классификационным фильтром, отбирающим из означающих и означаемых наиболее привлекательные для коммерческого нейминга со всеми ему присущими функциями и целями. Вследствие этого создается номинативное ядро нейминга: слова-ключевые ассоциаты, вокруг которых структурируются многочисленные производные. Так, в ядро названий платков входят 29 ключевых слов-ассоциатов: «цветок», «роза», «восток», «зимний», «весенний», «летний», «осенний», «вечер», «утро», «ночь», «день», «русский», «волшебный», «нежный», «золотой», «белый», «любовь», «греза», «мечта», «тайна», «сказка», «танец», «сердце», «свет», «праздник», «сад», «город», «солнце», «царевна» – с их дериватами, относящимися к разным частям речи. Наличие у слова большого количества связей означает его особую важность для носителя языковой картины мира. Учитывая, что среди мантилонимов двусловных наименований больше, чем однословных (к однословным не относим семантически несвободные сочетания типа *Птица счастья, Молодильные яблоки*, однако относим образования типа *Заря-заряница, Диво дивное, Чайные розы, Кошачий глаз*), ключевые ассоциаты неизбежно развертываются, прирастают смыслами за счет смежных предметно-ассоциативных областей, реализуя определенную семантическую валентность при сочетании с распространителями.

Наша классификация основана на идее пересекаемости парадигм. Все компоненты названий проанализированы, на основании чего выделены 9 семантических групп: *время (В), место (М), природа (П), человек (Ч), искусство (И), эфемерные понятия (Э), цвет (Ц), звук (З), бытийность или процесс (Б)* с их иерархически организованными внутренними подтипами. Вообразим координатные оси для того, чтобы обозначить неоднокомпонентные прагматонимы ППМ на пересечении двух или более групп. Так, например, *Цыганочка* – это Ч (человек), *Былые чувства* – ВЧ (время – человек), *Снежинки и цветы* – ПП (природа – природа), *Цветок востока* – ПМ (природа – место), а *Белой ночи кружевные сны* – ЦВЧЧ (цвет – время – человек – человек). При определении группы не принимается в расчет частеречная принадлежность номинативных компонентов. Таким образом, идея пересекаемости парадигм представляется перспективной, решает проблему классификации составных метафоричных названий и реализуется нами в типологии совмещенных значений.

Для разных прагматосфер будет разное статистическое распределение валентности типичных пересекающихся ассоциативных полей. Классификация –

это схема, которая в каждом конкретном прагматонимиконе наполняется характерными только для него живыми языковыми связями и отношениями.

Итак, в настоящей статье предложен принцип семантической классификации прагматонимов на основе идеи совмещенных значений, в соответствии с чем проанализированы прагматонимы Павловопосадской платочной мануфактуры, эксплицирующие систему важнейших национальных ценностей и ориентиров. Показано, что они представляют собой организованную систему, как и прагматонимы других сфер, отличаются идиоматичностью, антропометричностью, динамичностью, эмерджентностью, однако имеют собственную ярко выраженную национально-культурную специфику и характеризуются лингвоэкологичностью. Выявлены противоречия классификаций отапеллятивных прагматонимов, обусловленные онтологической сложностью категоризации явлений бытия. Система названий платков (мантилонимов) впервые в наших работах становится предметом отдельного научного анализа. В результате исследования выявлены ядерные слова-ассоциаты, конкретные семантические группы компонентов названий и обоснован принцип классификации прагматонимов на основании определения точек пересечения ядерных понятий. Результаты исследования могут быть использованы в решении проблемы семантических классификаций и в курсах ономастики, когнитивной лингвистики, прагмалингвистики, лингвокультурологии, этнопсихолингвистики. В дальнейших публикациях будет представлена более дробная классификация семантических групп на основе перспективной идеи пересекаемости парадигм, а прагматонимикон ППМ будет статистически распределен по выявленным семантическим группам.

Библиографический список

1. Экономова А.Д. Прагмалингвистический и лингвокультурологический потенциал прагматонимикона. *Современное педагогическое образование.* 2024; № 1: 392–396.
2. Фуко М. *Слова и вещи. Археология гуманитарных наук.* Санкт-Петербург, 1994.
3. Ван М. Названия российских и китайских конфет как объект лингвокультурологии и прагмалингвистики. *Научная инициатива иностранных студентов и аспирантов российских вузов*: сборник материалов конференции. Томск, 2008.
4. Бодрийяр Ж. *Система вещей*. Москва, 2001.
5. Шевченко Т.С. Репрезентация русской культуры в прагматонимах, основанных на безэквивалентной лексике. *Казанская наука*. 2023; № 1: 28–30.
6. Шевченко Т.С. Русские прагматонимы как средство выражения лингвокультурного метакода. *Лингвокультурные универсалии в мировом пространстве:* сборник материалов Международной научной конференции. Воронеж: ВГТУ, 2025: 72–76.
7. Красных В.В. *Этнопсихолингвистика и лингвокультурология*: лекционный курс. Москва: Гнозис, 2002.
8. Борхес Х.Л. Аналитический язык Джона Уилкинса. *Борхес: Сочинения*. Москва, 2005.
9. Ермакова Л.Р. *Глюттонические прагматонимы и национальный характер*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Белгород, 2011.
10. Стадульская Н.А. Прагматонимы в свете когнитивных моделей. *Известия высших учебных заведений*. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2010; № 2: 70–80.
11. Исангузина И.И. Прагматонимы в ономастическом пространстве: семантический, лингвокультурологический и синтаксический аспекты (на примере названий кондитерских изделий). *Вестник Башкирского университета*. 2008; Т. 13, № 4: 990–993.
12. Файзуллина И.И. *Ономастическое поле прагматонимов современного русского языка*. Диссертация … кандидата филологических наук. Уфа, 2009.
13. Сотникова Е.А. *Ономастическое пространство названий парфюмерной продукции в русском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Елец, 2006.

References

1. `Ekonomova A.D. Pragmalingvisticheskij i lingvokul'turologicheskij potencial pragmatonimikona. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2024; № 1: 392-396.
2. Fuko M. *Slova i veschi. Arheologiya gumanitarnyh nauk.* Sankt-Peterburg, 1994.
3. Van M. Nazvaniya rossijskih i kitajskih konfet kak ob`ekt lingvokul'turologii i pragmalingvistiki. *Nauchnaya iniciativa inostrannyh studentov i aspirantov rossijskih vuzov*: sbornik materialov konferencii. Tomsk, 2008.
4. Bodrijyar Zh. *Sistema veschej*. Moskva, 2001.
5. Shevchenko T.S. Reprezentaciya russkoj kul'tury v pragmatonimah, osnovannyh na bez`ekvivalentnoj leksike. *Kazanskaya nauka*. 2023; № 1: 28-30.
6. Shevchenko T.S. Russkie pragmatonimy kak sredstvo vyrazheniya lingvokul'turnogo metakoda. *Lingvokul'turnye universalii v mirovom prostranstve:* sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Voronezh: VGTU, 2025: 72-76.
7. Krasnyh V.V. *`Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya*: lekcionnyj kurs. Moskva: Gnozis, 2002.
8. Borhes H.L. Analiticheskij yazyk Dzhona Uilkinsa. *Borhes: Sochineniya*. Moskva, 2005.
9. Ermakova L.R. *Glyuttonicheskie pragmatonimy i nacional'nyj harakter*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Belgorod, 2011.
10. Stadul'skaya N.A. Pragmatonimy v svete kognitivnyh modelej. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij*. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki. 2010; № 2: 70-80.
11. Isanguzina I.I. Pragmatonimy v onomasticheskom prostranstve: semanticheskij, lingvokul'turologicheskij i sintaksicheskij aspekty (na primere nazvanij konditerskih izdelij). *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2008; T. 13, № 4: 990-993.
12. Fajzullina I.I. *Onomasticheskoe pole pragmatonimov sovremennogo russkogo yazyka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2009.
13. Sotnikova E.A. *Onomasticheskoe prostranstvo nazvanij parfyumernoj produkcii v russkom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Elec, 2006.

Статья поступила в редакцию 08.10.25

УДК 81.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-409-411

Kuznetsova N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: kunavla@mail.ru*

LEXICAL AND SEMANTIC ANALYSIS OF THE DISCOURSE OF THE ULTRA-LEFT MOVEMENT "ANTIFA" IN THE USA. The article examines the foundations of the discourse formation of the ultra-left decentralized movement "antifa" in the United States. The author conducts lexical, semantic and discourse analyses, identifying the methods of linguistic representation of this movement and studying its role in the formation of "new" values of mass consumer culture. The aim of the article is to analyze the characteristics of a discourse that promotes pseudo-values that contribute to the formation of self-destructive human activity. The idea is substantiated that in a "post-modern" society, a person becomes an individual subject, guided primarily by their own interests and personal beliefs, and not by values associated with traditional collective consciousness. It is established that the destruction of traditional national values is the cause of the emergence of "anti-values." The "antifa" movement is analyzed as an ideological category serving as a tool to form pseudo-values. In conclusion, the reason for the emergence of such movements is revealed, namely, the formation of "new" values of mass consumer culture. Within the framework of the article it is revealed that the question of good and evil, subject to evaluation, depends on the person, and the evaluation is always relative and evaluation means establishing a value relationship between the subject of the evaluation and its object.

Key words: **antifa movement, mass consumer culture, axiology, lexical-semantic analysis, discourse analysis, pseudo-values, anti-humanism, anti-culture, anti-language**

Н.В. Кузнецова, *канд. филол. наук, доц., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: kunavla@mail.ru*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДИСКУРСА УЛЬТРАЛЕВОГО ДВИЖЕНИЯ «АНТИФА» В США

В статье рассматриваются основания формирования дискурса ультралевого децентрализованного движения «антифа» в США. Автор проводит лексико-семантический и дискурсивный анализы, выявляя способы языковой репрезентации данного движения и изучая его роль в формировании «новых» ценностей массовой потребительской культуры. Статья посвящена анализу изучения особенностей дискурса, пропагандирующего псевдоценности, способствующие формированию саморазрушающей деятельности человека. Обосновывается мысль о том, что в «пост-модернистском» обществе человек становится индивидуальным субъектом, руководствующимся в первую очередь своими интересами и личными убеждениями, а не ценностями, связанными

с традиционным коллективными сознанием. Устанавливается, что разрушение традиционных национальных ценностей является причиной возникновения «антиценностей». Движение «антифа» анализируется как мировоззренческая категория, служащая инструментом формирования псевдоценностей. В заключение раскрывается причина возникновения подобных движений, а именно: формирование «новых» ценностей массовой потребительской культуры. В рамках статьи выявлено, что вопрос о добре и зле, подлежащий оцениванию, зависит от человека, а оценка всегда релятивна, и оценивание означает установление ценностного отношения между субъектом оценки и ее предметом.

Ключевые слова: **движение «антифа», массовая потребительская культура, аксиология, лексико-семантический анализ, дискурсивный анализ, псевдоценности, антигуманизм, контркультура, контрязык**

Актуальность исследования определяется тем, что любое вербально-семиотическое регулирование взаимоотношений в жизненном мире ценностно определено. Необходимо выявить особенности эволюции ценностных смыслов общества, поскольку «человеческий истинный мир есть мир ценностный» [1, с. 160; 2, с. 4].

Целью статьи является лексико-семантический анализ языкового поля дискурса ультралевого движения «антифа», пропагандирующего псевдоценности, способствующие формированию саморазрушающей деятельности человека.

Задачи исследования:

1. Лексико-семантический и дискурсивный анализ языкового поля ультралевого движения «антифа».
2. Исследование роли ультралевого движения «антифа» в формировании антропологической катастрофы.
3. Аксиологический анализ деятельности децентрализованного движения «антифа» через антиномию имен «Благо» / «Зло».
4. Формулирование выводов о процессах личностного отчуждения и утрат культурной памяти, неустойчивости и агрессивности информационного поля культуры в США.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые осуществляется аксиологический и лексико-семантический анализ деятельности ультралевого децентрализованного движения «антифа», суть которого состоит в том, чтобы превратить человека в «элемент массы» [3, с. 14].

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии радикальной оппозиции двух возможностей оценивания мира и самого себя в мире через антиномию имен «Благо»/«Зло».

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов в преподавании дисциплин лингвокультурологического и филолого-философского профилей, в курсах по философии языка и когнитивной лингвистике. Выявленные особенности дискурсивного анализа движения «антифа» могут стать объектом исследования различного рода «контрязыков» и «контркультур» [4, с. 197].

В качестве методологической основы наряду с использованием лингвистических методов исследования выбран анализ языкового материала с учетом положений, разработанных в рамках философии языка, семиотики, истории.

Таким образом, исследование направлено на выявление ценностных смыслов движения «антифа» и осмысление его роли в формировании ценностно-смыслового пространства среди граждан США.

Американское движение «антифа» берет свое начало с 1980 гг. До прихода к власти президента Дональда Трампа оно не имело большого влияния на формирование определенного мировоззрения среди простого населения. Однако в 2017 году, с приходом к власти 45-го президента США, оно возобновило свою деятельность.

Для наивно-бытового дискурса свойственно понимание движения «antifa (антифа)» как организации, которая борется с фашизмом. Однако, проанализировав их лозунги («Doing, being totally out of control», «Fight white supremacy», «Make America love again», «Hang in there baby», «Whip Fascism – We Won't Go Backwards», «Our liberation must be intersectional as f***», «No borders, no nations, f*** deportations», «Death to fascism, freedom to the people»), можно прийти к выводу, что в целом они выступают против всех форм консерватизма (белого, гендерного, религиозного), активисты движения поддерживают BLM и LGBT, а также бесконтрольный поток иммигрантов. Для активистов характерна борьба с памятниками, напоминающими о колониальном прошлом их страны.

Под «новыми» ценностями представителей данного движения можно назвать следующие универсалии: свобода от любых форм контроля, от главенства «белых» людей, возможность существования на территории без границ и наций.

Лексико-семантический анализ ключевых слов, формирующих дискурсивное пространство данного движения, показал, что его основной целью является свобода от любых проявлений контроля и ограничений. Интересным представляется слоган «Good night white pride» как реакция на изначальный слоган «White pride – гордость белого человека», то есть превосходство белой расы. Активисты движения «антифа» не без оснований применяют фразу из речевого этикета «good night»: семантика темноты «night» означает обыгрывание сюжета черного против белого, в чем и проявляется суть «антифашисткой» организации – перевертыш с белого на черный, где черным цветом провожают белую гордость. Противопоставление «good» vs «pride» также указывает на «положительные» качества представителей движения «антифа» и в данном контексте на отрицательное «высокомерие» представителей белой расы. Примечательно, что аксиологические характеристики лексемы «pride» зависят от объекта: если гордость используется для описания движения гомосексуалистов «gay pride», то слово имеет положительную оценочность, и в данном контексте концепт «гордость» включает в периферию ядра слова такие оттенки, как достижение, самоуважение, достоинство. Такое же слово «pride» по отношению к белым гетеросексуалам имеет отрицательную семантику, а именно: высокомерие, пренебрежение к другим, гордыня.

Под лозунгами либерализма движение «антифа» переродилось в свою противоположность, а именно: радикальную нетерпимость, готовую к насилию и убийству несогласных с ними. По сути, одна форма расизма заменяется другой, что в итоге рождает еще большие противоречия среди населения. Итогом таких взаимоотношений ненависти и вражды является катастрофа, в которой гибнут уже конкретные люди, стоящие по одну из противоборствующих сторон.

В начале сентября 2025 года американский консервативный политик и активист Чарли Кирк был убит во время выступления перед студентами в штате Юта. Его убийца Тайлер Робинсон, приверженец левых взглядов, особенно в отношении ЛГБТ-прав, следующим образом объяснил в переписке свой поступок: «I had enough of his hatred. Some hate can't be negotiated out (Мне надоела его ненависть. С некоторой ненавистью нельзя договориться)» [5].

Обращает на себя внимание лексема «hate – ненависть», характеризующая, по словам убийцы, деятельность Чарли Кирка, которая сводилась к призывам против абортов, хранения и ношения оружия, политики ЛГБТ – всего того, против чего еще в начале XX века публичные деятели не выступали, поскольку не было необходимости освещать эти вопросы.

Размышляя о природе оценки, можно сказать, что она изменчива, поскольку норма также может быть изменчива со временем [6, с. 144]. Моральные ценности и социокультурные факторы влияют на формирование картины мира отдельного субъекта, который оценивает событие в соответствии со своим ценностным восприятием мира. Следовательно, если ценностью отдельного человека становится свобода от любых проявлений контроля, ограничений, всего того, что мешает ему чувствовать себя комфортно, то он может считать, что его свобода находится в опасности.

Среди представителей движения «антифа» нередко можно увидеть женщин с плакатами: «Abortion saves lives», «We demand abortion justice», «My body, my choice». Имеет место разрушение национальных традиционных ценностей под давлением «новых» ценностей, пропагандирующих свободу. В постмодернистском обществе сосуществуют два мира: мир ценностей, где аборт воспринимается как «Зло», и антиценностей, где данная процедура выступает как «Благо». В сознании представителей движения «антифа» аборт является благом и свободой. Они руководствуются своими интересами и личными убеждениями, а не собственно ценностями, наличие которых можно связать с традиционным коллективным сознанием.

Антигуманизм существует в обществе, где индивид неавтономен и несвободен, где он зависит от социальных и культурных процессов. По своей природе человек подвластен нестабильности, он деформирует свои желания и потребности [7, с. 63]. На примере дискурса ультралевого децентрализованного движения «антифа» антигуманизм проявляется в своей саморазрушающей деятельности, поскольку сторонники данного движения выступают за инициативы, которые являются губительными для них самих. Свобода для активистов движения «антифа» не является таковой для людей, придерживающихся традиционных ценностей.

Приверженцы антигуманизма конструируют мир, в котором привычные ценности (семейные, нравственные, личностные, профессиональные) объявляются антиценностями. Настоящий период времени характеризуется антигуманизмом человека в его возможности саморазрушающей деятельности. Разрушение традиционных национальных ценностей под давлением «новых» ценностей массовой потребительской культуры, в которой нормой становится сосуществование ценностей, антиценностей, псевдоценностей, не происходит само по себе, оно координируется и осуществляется политической элитой при помощи провластных средств массовой информации.

Приведем в качестве примера отрывок интервью одной из представительниц движения «антифа» во время демонстрации против приезда христианского активиста Чарли Кирка в кампус университета:

– We don't want Charlie Kirk in our campus, we don't want fascists in our campus to support that here.

– What is fascism?

– I do not know, I'm not like a political scientist, I'm not good at interviews [8].

Социальный контекст, который стоит за этим небольшим отрывком, показывает общую тенденцию к деградации общества в целом, которое характеризуется слабой осведомленностью в предмете обсуждения, поверхностным взглядом на глубинные вопросы истории человечества, однако готово вершить суд и показывать свое несогласие с тем, что считает опасным для своей так называемой «свободы».

В целом любая ценность актуализируется в рамках семантически сопряженных категорий бинарной оппозиции «хорошо – плохо». Из примера, приведенного выше, можно понять, что для активистки движения «антифа» фашизм – это плохо, даже если она не понимает смысла этого слова, однако она называет христианского активиста Чарли Керка фашистом и не желает видеть его в кампусе своего университета.

Формирование «новых» ценностей массовой потребительской культуры возможно потому, что вопрос о добре и зле, хорошем и плохом, подлежащий оцениванию, зависит от человека. Оценка всегда релятивна, оценивание означает установление ценностного отношения между субъектом оценки и ее предметом.

Антигуманисты не занимаются моральным воспитанием человека или исправлением нравов, они преобразуют образ мысли социума, в котором наклонность ко злу может укорениться в моральной форме произволения [9, с. 182]. Поскольку, начиная с XX века наблюдается девальвация высших ценностей, то можно предположить, что в XXI веке будет общая тенденция к деградации таковых. Если трендами постмодернистского общества становятся такие универсалии, как личный комфорт, достаток, личные убеждения, то в ретроспективе можно наблюдать тенденцию к обнищанию общечеловеческих ценностей, в круг интересов которых входят вопросы добра и библейских (общечеловеческих) заповедей.

В результате проведенного дискурсивного и лексико-семантического анализа ультралевого децентрализованного движения «антифа» были сделаны следующие выводы.

Основной целью ультралевого движения «антифа» является свобода от любых проявлений контроля и ограничений. Основные нарративы американских каналов информации касаются тем свободы, личного успеха. Создается ситуация, когда слово становится важнее реальности, в результате иногда приходится доказывать очевидное: что убивать нельзя, обвинять людей в том, что ты сам не понимаешь, глупо.

Антропологическая катастрофа состоит в том, что в постмодернистском обществе воздействие на духовно-нравственное состояние общества зависит от тех ценностных смыслов, которые формируются у индивида медийной деятельностью. Вербально-семиотическое регулирование взаимоотношений в жизненном мире ценностно определено.

Аксиологический анализ деятельности децентрализованного движения «антифа» показал, что если антиномия «Благо»/«Зло» релятивна, то ценность блага или зла может рассматриваться в векторе потребностей человека, который осознает необходимость или целесообразность каких-либо действий. Для представителей движения «антифа» характерна безудержная вседозволенность, когда символом веры становится антивера, и такого рода антиценностный подход закрывает путь к диалогу.

Вопрос самовыражения человека в языке позволяет увидеть реальность радикальной оппозиции двух возможностей оценивания мира и самого себя в мире. На примере дискурса представителей движения «антифа» отмечаются процессы личностного отчуждения и утрат культурной памяти, неустойчивость и агрессивность информационного поля культуры.

Как следствие, есть все основания выделить дискурс движения «антифа» как особый объект исследования «контрязыка», представляющего научный интерес для лингвистов, занимающихся вопросами аксиологии, философии языка, наивно-бытового дискурса.

Перспективы дальнейшего развития темы видятся в исследовании различного рода «контрязыков» и «контркультуры».

Библиографический список

1. Барышков В.П. *Аксиология личностного бытия*. Москва: Логос, 2005.
2. Ильин В.В. *Аксиология*. Москва: Издательство МГУ, 2005.
3. Гуревич А.Я. *Философия культуры*. Москва: Nota bene, 2000.
4. Серебренникова Е.Ф. Аспекты аксиологического лингвистического анализа. *Лингвистика и аксиология: этносемиометрия ценностных смыслов*: коллективная монография. Москва: 2011: 7–27.
5. Американские «Антифа» – против консерватизма, но за терроризм. *Вести недели*. 2025; 21 сентября. Available at: https://smotrim.ru/video/3024307
6. Stelloh T. What we know about the case against the man accused of fatally shooting Charlie Kirk. *NBC News*. 2025; 16 september.Available at: https://www.nbcnews.com/news/us-news/murder-suspect-charlie-kirk-shooting-tyler-robinson-rcna231797
7. Соколов А.А. Психоанализ Лакана и его роль в формировании современной культурной парадигмы. *Философские науки*. 2020; № 2: 61–72.
8. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека. Языки русской культуры*. Москва, 1999.
9. Кант И. *Доказательство бытия Бога*. Перевод с немецкого Б. Фохта, Н. Соколова. Москва: Издательство АСТ, 2022.

References

1. Baryshkov V.P. *Aksiologiya lichnostnogo bytiya*. Moskva: Logos, 2005.
2. Il'in V.V. *Aksiologiya*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2005.
3. Gurevich A.Ya. *Filosofiya kul'tury*. Moskva: Nota bene, 2000.
4. Serebrennikova E.F. Aspekty aksiologicheskogo lingvisticheskogo analiza. *Lingvistika i aksiologiya: `etnosemiometriya cennostnyh smyslov*: kollektivnaya monografiya. Moskva: 2011: 7-27.
5. Amerikanskie «Antifa» – protiv konservatizma, no za terrorizm. *Vesti nedeli*. 2025; 21 sentyabrya. Available at: https://smotrim.ru/video/3024307
6. Stelloh T. What we know about the case against the man accused of fatally shooting Charlie Kirk. *NBC News*. 2025; 16 september.Available at: https://www.nbcnews.com/news/us-news/murder-suspect-charlie-kirk-shooting-tyler-robinson-rcna231797
7. Sokolov A.A. Psihoanaliz Lakana i ego rol' v formirovanii sovremennoj kul'turnoj paradigmy. *Filosofskie nauki*. 2020; № 2: 61-72.
8. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka. Yazyki russkoj kul'tury*. Moskva, 1999.
9. Kant I. *Dokazatel'stvo bytiya Boga*. Perevod s nemeckogo B. Fohta, N. Sokolova. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2022.

Статья поступила в редакцию 21.10.25

УДК 811.512.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-411-413

Khaitmatov B.Kh., *postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: raxmatillaev1997@mail.ru*

THE HISTORY OF THE STUDY OF ABBREVIATIONS IN TURKIC LINGUISTICS: THE MAIN STAGES AND DIRECTIONS. The article reconstructs the main stages and key areas of research of abbreviations as a way of word formation in the Turkic languages. Based on the analysis of fundamental works, dissertation research and modern publications (with a focus on the Bashkir and Uzbek languages), three main periods have been identified: the emergence of interest and the first descriptions (1950s-1970s), integration into the system description and the development of classifications (1980s-1990s), the expansion of issues and the application of new approaches (2000-1980s – present). The leading structural-typological, morphological, functional-dynamic, comparative and linguistic-pragmatic directions are identified. Unresolved problems and prospects for further research are outlined, including the unification of terminology, in-depth historical and comparative analysis, the study of specialized sublanguages and sociolinguistic aspects using corpus methods.

Key words: **Turkic languages, abbreviation, word formation, historiography of Turkology, Bashkir language, Uzbek language, morphology, comparative linguistics, linguopragmatics, corpus studies**

Б.Х. Хаитматов, *соискатель, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: raxmatillaev1997@mail.ru*

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ АББРЕВИАТУР В ТЮРКСКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ: ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И НАПРАВЛЕНИЯ

Статья реконструирует основные этапы и ключевые направления исследования аббревиатур как способа словообразования в тюркских языках. На основе анализа фундаментальных трудов, диссертационных исследований и современных публикаций (с фокусом на башкирский и узбекский языки) выделены три основных периода: зарождение интереса и первые описания (1950–1970-е гг.), интеграция в системное описание и развитие классификаций (1980–1990-е гг.), расширение проблематики и применение новых подходов (2000-е гг. – настоящее время). Определены ведущие структурно-типологиче-

ское, морфонологическое, функционально-динамическое, сопоставительное и лингвопрагматическое направления. Обозначены нерешенные проблемы и перспективы дальнейших исследований, включая унификацию терминологии, углубленный исторический и сопоставительный анализ, изучение специализированных подъязыков и социолингвистических аспектов с применением корпусных методов.

Ключевые слова: **тюркские языки, аббревиация, словообразование, историография тюркологии, башкирский язык, узбекский язык, морфонология, сопоставительная лингвистика, лингвопрагматика, корпусные исследования**

Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью аббревиации как продуктивного способа номинации в современных тюркских языках, особенно в условиях интенсивной языковой модернизации, глобализации и межъязыковых контактов. Изучение истории разработки данной проблематики в тюркологии необходимо для понимания эволюции теоретических подходов, оценки достижений и определения векторов будущих исследований, что способствует дальнейшему развитию теории словообразования и лексикологии тюркских языков.

Цель исследования – систематизировать и проанализировать основные этапы, направления и наиболее значимые достижения в изучении аббревиатур в тюркском языкознании, выявить тенденции и перспективы развития данного научного направления.

Задачи исследования: 1) реконструировать хронологию изучения аббревиации в тюркских языках, выделив ключевые периоды; 2) охарактеризовать основные направления исследований и их эволюцию на каждом этапе; 3) выявить вклад наиболее значимых работ (монографий, диссертаций, статей) по башкирскому, узбекскому и другим тюркским языкам в разработку проблемы; 4) определить нерешенные проблемы и наметить перспективные направления дальнейших исследований.

Научная новизна работы заключается в осуществлении первого комплексного историографического анализа изучения аббревиации в тюркском языкознании, систематизации накопленного знания по данной проблеме с акцентом на развитие методологии и теоретических подходов.

Теоретическая значимость заключается в углублении представлений об истории развития словообразовательной теории в тюркологии, выявлении специфики исследования аббревиации в сравнении с другими способами словообразования, интеграции разрозненных исследований в общую картину развития научной мысли.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы при подготовке обобщающих трудов по словообразованию и лексикологии тюркских языков, создании учебных пособий и курсов лекций по истории лингвистических учений в тюркологии, а также при планировании дальнейших изысканий в области аббревиации и неологии.

Методы исследования: историко-описательный метод, метод историографического анализа, сравнительно-сопоставительный метод, метод систематизации и классификации, элементы библиометрического анализа.

Историю изучения процесса аббревиации в тюркском языкознании целесообразно рассматривать в рамках следующей периодизации:

1. 1950–1970-е годы – период, ознаменованный зарождением интереса исследователей к аббревиатурным единицам и появлением первых описаний.

2. 1980–1990-е годы, когда происходит интеграция процесса аббревиации в системное описание языка и развитие классификаций аббревиатурных конструкций.

3. 2000-е годы – настоящее время, характеризуемый расширением проблематики и новых подходов к изучению аббревиации.

Остановимся подробнее на каждом периоде.

1. 1950–1970-е годы. Этот начальный этап изучения аббревиатур совпал с периодом активной кодификации грамматик тюркских литературных языков и становления словообразования как самостоятельного раздела лингвистики. Аббревиация рассматривалась преимущественно в рамках общей теории словообразования или как периферийное явление.

В этот период закладывается основа для последующего анализа аббревиации. К такого рода работам относятся классические грамматики узбекского языка А.Н. Кононова (1948, 1960), исследование именного словообразования в якутском языке Н.К. Антонова (1952), фундаментальный труд Т.М. Гарипова по башкирскому именному словообразованию (1959), диссертации М.И. Адилова о сложных словах в азербайджанском (1958) и Б.О. Орузбаевой по словообразованию в киргизском языке (1964), монографии А.Г. Гулямова по историческому словообразованию узбекского языка (1955) и А.Ю. Бозиева по словообразованию имен существительных, прилагательных и наречий в карачаево-балкарском языке (1965), а также ряд учебников по современному узбекскому языку [1; 2; 3]. Хотя аббревиатурам уделялось минимальное внимание, эти работы формировали понятийный аппарат (корень, аффикс, основа, сложное слово) и методологию анализа структуры слова, необходимые для изучения сокращений.

В эти же годы появляются первые специальные исследования. Ключевым событием этого этапа стало появление первых диссертаций, непосредственно посвященных аббревиатуре. Диссертация З.А. Аликулова (1976) по аббревиатурам в современном узбекском литературном языке стала, так скажем, первопроходческой работой, систематизировавшей сам феномен в одном из тюркских языков. Она обозначила основные типы аббревиатур и заложила основу для их классификации. Позже, в 1991 году, вышла диссертация А.Х. Розыевой по аббревиатурам в туркменском языке, подтвердившая актуальность темы для разных тюркских языков.

2. В 1980–1990-е годы аббревиация прочно вошла в описательные грамматики и учебные пособия как полноправный способ словообразования. Формируются более детальные классификации, учитывающие структурные и семантические особенности. Разберем конкретные факты по ряду особенностей данного этапа:

1) включение теории аббревиации в грамматики и учебники. В фундаментальной «Грамматике современного башкирского литературного языка» (1981) под редакцией А.А. Юлдашева, а также в работах М.Х. Ахтямова (1994, 2000) и К.Г. Ишбаева (1994, 2006) аббревиатурам отводится место среди способов словообразования, описываются их основные модели [4; 5; 6; 7]. Аналогично в учебных пособиях по узбекскому языку, таких как работа А.П. Ходжиева (1989), аббревиатуры получают системное описание [8]. Труд М.Х. Ахтямова «Хәҙерге башҡорт теле. Ялғауҙар ярҙамында һүҙьяһалыш» (1994) и его же монография (2000) подчеркивают место аббревиатур в словообразовательной системе.

2) углубление структурного анализа. Диссертационные исследования этого периода характеризуются стремлением к большей детализации. Докторская диссертация М.Х. Ахтямова (1996) по структуре слова в башкирском языке и докторская диссертация К.Г. Ишбаева (1996) по проблемам словообразовательной системы башкирского языка, а также его статья (2009) об исследовании морфемной и словообразовательной структуры слова создали теоретическую базу для анализа сокращенных единиц, рассматривая их с точки зрения морфемного состава и процессов морфонологии (усечение основы, стяжение). Работа К.Г. Ишбаева (2014) о типах слов по их морфемно-словообразовательной структуре также дает ключ к пониманию места аббревиатур в системе [9; 10].

3) морфонологический аспект аббревиации. Статья Г.Р. Абдуллиной (2014) об усечении производящей основы как регулярном морфонологическом явлении в башкирском языке имеет прямое отношение к изучению аббревиации, так как усечение является ключевым механизмом образования многих типов сокращений (инициальных, слоговых). Это исследование выводит анализ аббревиатур на уровень взаимодействия словообразования и фонологии [11].

3. Современный этап характеризуется значительным расширением проблемного поля, применением новых лингвистических подходов (когнитивный, лингвокультурологический, корпусный, сопоставительный), углубленным изучением динамики и функционирования аббревиатур, а также вниманием к отдельным лексическим пластам. Характерными особенностями исследований аббревиатур данного периода являются:

1) динамика и функционирование. Работы Р.Ю. Сибагатовой (2011) по развитию лексики башкирского языка в 1920–1930-е гг. и Ф.Р. Фатхуллиной (2009) о новых словах в башкирском языке (конец XX – начало XXI вв.) фиксируют всплески аббревиации в периоды интенсивной языковой модернизации и неологизации, связывая их с экстралингвистическими факторами. Монография З.С. Ахмедовой (2020) «Аббревиатурная лексика в современном узбекском языке: Динамика и особенности» представляет собой комплексное исследование, рассматривающее эволюцию, структуру, семантику и прагматику аббревиатур в одном языке. Исследования М.К. Шариповой по аббревиатурообразованию в узбекском языке на материале современных словарей и ее сопоставительный анализ с русским языком демонстрируют активность процесса в XXI веке и его интерференционные аспекты. Ее же работа о первых аббревиатурах в Европе помещает тюркскую аббревиацию в широкий историко-лингвистический контекст [12; 13; 14; 15].

2) сопоставительные и интерференционные исследования. Работы М.К. Шариповой (2023), сравнивающей аббревиатуры в русском и узбекском языках, а также исследования Р. Хидирова (2023) о влиянии таджикских заимствований на словообразование узбекского языка и А. Соронкуловой (2022) о медицинских аббревиатурах в кыргызском языке на фоне русских аналогов подчеркивают важность межъязыкового взаимодействия и заимствования моделей аббревиации.

3) новые лингвистические парадигмы. Статья Е.И. Марченко (2013) предлагает когнитивный анализ аббревиатур в общественно-политическом дискурсе Кыргызстана, рассматривая их как отражение языкового сознания и инструмент концептуализации действительности.

4) лингвокультурологический подход, представленный в работах по антропонимике, хотя и не фокусируется напрямую на аббревиатурах, создает методологическую базу для изучения культурно-специфических аспектов сокращений (например, в названиях организаций, социальных явлений) [16; 17].

5) теоретическое осмысление в общетюркологическом контексте. Статьи Р. Акалына (2023) о проблемах словообразования в тюркологии, Ш. Нишановой (2011) об этапах развития теории словообразования узбекского языка, К.К. Уме-

това (2024) о проблемах словообразования в киргизском языке и Фатих Челик (2015) о вопросах словообразования в кыргызском и южно-сибирских языках, а также диссертация О.Ф. Хазраткулова (2021) об аббревиации как продуктивном способе словообразования в разносистемных языках обеспечивают теоретическую рамку для изучения аббревиации, подчеркивая ее значимость как общелингвистического и общественно обусловленного феномена в тюркских языках.

6) корпусные исследования и моделирование. Работа Г. Тоировой (2021) об использовании языковых моделей при создании национального корпуса узбекского языка косвенно указывает на важность учета аббревиатур при построении лингвистических ресурсов и потенциальные возможности корпусных методов для их изучения.

7) комплексные описания. Коллективный труд «Башҡорт теле грамматикаһы» под редакцией Г.Р. Абдуллиной (2018) и работа Н.Х. Ишбулатова и М.Х. Ахтямова (2002) представляют современные системные описания башкирского языка, где аббревиатурам отведено закономерное место в разделах по словообразованию и морфонологии, суммируя достижения предыдущих исследований [18].

Анализ историографии позволяет выделить основные направления изучения тюркских аббревиатур: 1) структурно-типологическое; 2) морфонологическое; 3) функционально-динамическое; 4) сопоставительное и интерференционное; 5) лингвопрагматическое и когнитивное.

Однако имеется ряд нерешенных проблем и перспектив: 1) разработка единой унифицированной терминологии и классификации аббревиатур для тюркских языков; 2) углубленное историческое исследование генезиса и ранних этапов развития аббревиации в каждом тюркском языке; 3) комплексный сопоставительный анализ систем аббревиации основных тюркских литературных языков; 4) изучение аббревиации в специализированных подъязыках (научно-технических, медицинских, экономических, интернет-коммуникации) с применением корпусных методов; 5) анализ социолингвистических аспектов: вариативность, нормативность, стилистическая дифференциация аббревиатур.

Таким образом, сформулированные в работе цель и задачи решены. Проведен комплексный историографический анализ изучения аббревиации в тюркском языкознании, что составило научную новизну работы. Обобщая все вышесказанное, следует заключить, что история изучения аббревиатур в тюркском языкознании демонстрирует эволюцию от фрагментарных упоминаний к глубоким многоаспектным исследованиям. Пройден путь от включения в общие грамматики и первые диссертационные описания к анализу структурных моделей и морфонологических механизмов, а затем к изучению динамики, функционирования в дискурсе, прагматики, когнитивных основ и межъязыковых взаимодействий. Наибольший вклад в разработку проблемы внесли исследователи башкирского (Т.М. Гарипов, М.Х. Ахтямов, К.Г. Ишбаев, Г.Р. Абдуллина) и узбекского (З.А. Аликулов, З.С. Ахмедова, М.К. Шарипова) языков. Современный этап характеризуется междисциплинарностью, использованием новых методов (корпусных, когнитивных, сопоставительных) и фокусом на динамику аббревиатурных систем в условиях глобализации и языковых контактов. Несмотря на значительные достижения, актуальными остаются задачи унификации терминологии, проведения углубленных исторических и широкомасштабных сопоставительных исследований, изучения аббревиации в специализированных сферах и ее социолингвистических аспектов с применением современных корпусных технологий. Решение этих задач определит перспективы дальнейшего развития данного важного направления тюркологического языкознания.

Библиографический список

1. Решетов В.В. *Основы фонетики и грамматики узбекского языка:* учебник для филологических факультетов университетов и историко-филологических факультетов педагогических институтов. Ташкент: Учитель, 1965.
2. Решетов В.В., Иброҳимов С.И., Турсунов У.Т. *Современный узбекский литературный язык. Фонетика. Лексикология. Морфология.* Под ред. Г.А. Абдурахмонова Ташкент: Издательство «Наука» Узбекской ССР, 1966.
3. Камолов Ф. *Современный узбекский язык. Лексикология. Фонетика. Графика и орфография. Морфология.* Ташкент: Издательство АН Узбекской ССР, 1957.
4. Әхтәмов М.Х. *Хәҙерге башҡорт теле. Ялғауҙар ярҙамында һүҙьяһалыш:* Юғары уҡыу йорттарының «Башҡорт теле һәм әҙәбиәте» һөнәре буйынса белем алған студенттар өсөн дәреслек. Өфө: Башҡорт дәүләт университеты нәшриәте, 1994.
5. Әхтәмов М.Х. *Хәҙерге башҡорт теле: һүҙьяһалыш.* Өфө: Ғилем, 2000.
6. Ишбаев К.Ғ. *Башҡорт теленең һүҙьяһалышы.* Өфө, 1994.
7. Ишбаев К.Ғ., Абдуллина Г.Р., Ишкилдина З.К. *Башҡорт теленең морфемикаһы, һүҙьяһалышы һәм морфонологияһы.* Уҡыу ҡулланмаһы. Өфө: Ғилем, 2006.
8. Ходжиев А.П. *Словообразование узбекского языка:* учебное пособие для студентов педвузов. Ташкент: Укитувчи, 1989.
9. Ишбаев К.Г. Исследование морфемной и словообразовательной структуры слова в башкирском языке. *Проблемы востоковедения.* 2009; № 2 (44): 119–122.
10. Ишбаев К.Г. Типы слов по их морфемно-словообразовательной структуре в башкирском языке. *Проблемы востоковедения.* 2014; № 3 (65): 78–84.
11. Абдуллина Г.Р. Усечение производящей основы как регулярное морфонологическое явление в словообразовательной системе башкирского языка. *Вестник Томского государственного университета.* Филология. 2014; № 2 (28): 5–14.
12. Шарипова М.К. Аббревиатуры и сложносоставные термины, употребляемые в Узбекистане. *Theoretical Aspects in the Formation of Pedagogical Sciences.* 2023; № 2 (1): 164–170.
13. Шарипова М.К. Аббревиатурообразование в современном узбекском языке (по материалам словарей конца XX и XXI веков). *International Multidisciplinary Research in Academic Science (IMRAS).* 2024; № 7 (11): 108–116.
14. Шарипова М.К. Аббревиатуры в русском и узбекском языках: сравнительный анализ, влияние и развитие. *International Bulletin of Applied Science and Technology.* 2023; № 7: 171–176.
15. Шарипова М.К. Краткие сведения о первых аббревиатурах в Европе. *International Multidisciplinary Research in Academic Science (IMRAS).* 2024; № 7 (5): 242–250.
16. Сулейманова Р.А. Русско-европейская лингвокультурная традиция в антропонимической картине мира башкирского языка (на примере именника башкир по Мечетлинскому и Хайбуллинскому районам РБ за 1930-2010 гг.). *Вестник Башкирского университета.* 2011; № 2: 479–482.
17. Галиуллина Г.Р. *Татарская антропонимия в лингвокультурологическом аспекте.* Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Казань, 2009.
18. Ишбулатов Н.Х., Ахтямов М.Х. *Современный башкирский язык. Фонетика, графика, орфография, орфоэпия, основные понятия грамматики, морфемика, морфонология, словообразование.* Уфа: БашГУ, 2002.

References

1. Reshetov V.V. *Osnovy fonetiki i grammatiki uzbekskogo yazyka:* uchebnik dlya filologicheskih fakul'tetov universitetov i istoriko-filologicheskih fakul'tetov pedagogicheskih institutov. Tashkent: Uchitel', 1965.
2. Reshetov V.V., Ibroҳimov S.I., Tursunov U.T. *Sovremennyj uzbekskij literaturnyj yazyk. Fonetika. Leksikologiya. Morfologiya.* Pod red. G.A. Abdurahmonova Tashkent: Izdatel'stvo «Nauka» Uzbekskoj SSR, 1966.
3. Kamolov F. *Sovremennyj uzbekskij yazyk. Leksikologiya. Fonetika. Grafika i orfografiya. Morfologiya*. Tashkent: Izdatel'stvo AN Uzbekskoj SSR, 1957.
4. Əhtəmov M.H. *Həҙerge bashҡort tele. Yalғauҙar yarҙamynda hүҙ'yahalysh:* Yuғary uҡyu jorttarynyң «Bashҡort tele həm əҙəbiəte» hənəre bujynsa belem alған studenttar əsen dəreslek. Əfə: Bashҡort dəylət universitety nəshriəte, 1994.
5. Əhtəmov M.H. *Həҙerge bashҡort tele: hүҙ'yahalysh.* Əfə: Filem, 2000.
6. Ishbaev K.F. *Bashҡort telenең hүҙ'yahalyshy*. Əfə, 1994.
7. Ishbaev K.F., Abdullina G.R., Ishkildina Z.K. *Bashҡort telenең morfemikahy, hүҙ'yahalyshy həm morfonologiyahy.* Uҡyu ҡullanmahy. Əfə: Filem, 2006.
8. Hodzhiev A.P. *Slovoobrazovanie uzbekskogo yazyka:* uchebnoe posobie dlya studentov pedvuzov. Tashkent: Ukituvchi, 1989.
9. Ishbaev K.G. Issledovanie morfemnoj i slovoobrazovatel'noj struktury slova v bashkirskom yazyke. *Problemy vostokovedeniya.* 2009; № 2 (44): 119-122.
10. Ishbaev K.G. Tipy slov po ih morfemno-slovoobrazovatel'noj strukture v bashkirskom yazyke. *Problemy vostokovedeniya*. 2014; № 3 (65): 78-84.
11. Abdullina G.R. Usechenie proizvodyaschej osnovy kak regulyarnoe morfonologicheskoe yavlenie v slovoobrazovatel'noj sisteme bashkirskogo yazyka. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* Filologiya. 2014; № 2 (28): 5-14.
12. Sharipova M.K. Abbreviatury i slozhnosostavnye terminy, upotreblyaemye v Uzbekistane. *Theoretical Aspects in the Formation of Pedagogical Sciences.* 2023; № 2 (1): 164-170.
13. Sharipova M.K. Abbreviaturoobrazovanie v sovremennom uzbekskom yazyke (po materialam slovarej konca XX i XXI vekov). *International Multidisciplinary Research in Academic Science (IMRAS).* 2024; № 7 (11): 108-116.
14. Sharipova M.K. Abbreviatury v russkom i uzbekskom yazykah: sravnitel'nyj analiz, vliyanie i razvitie. *International Bulletin of Applied Science and Technology.* 2023; № 7: 171-176.
15. Sharipova M.K. Kratkie svedeniya o pervyh abbreviaturah v Evrope. *International Multidisciplinary Research in Academic Science (IMRAS).* 2024; № 7 (5): 242-250.
16. Sulejmanova R.A. Russko-evropejskaya lingvokul'turnaya tradiciya v antroponimicheskoj kartine mira bashkirskogo yazyka (na primere imennika bashkir po Mechetlinskomu i Hajbullinskomu rajonam RB za 1930-2010 gg.). *Vestnik Bashkirskogo universiteta.* 2011; № 2: 479-482.
17. Galiullina G.R. *Tatarskaya antroponimiya v lingvokul'turologicheskom aspekte.* Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Kazan', 2009.
18. Ishbulatov N.H., Ahtyamov M.H. *Sovremennyj bashkirskij yazyk. Fonetika, grafika, orfografiya, orfo`epiya, osnovnye ponyatiya grammatiki, morfemika, morfonologiya, slovoobrazovanie.* Ufa: BashGU, 2002.

Статья поступила в редакцию 15.10.25

УДК 659 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-414-417

Huang Haonan, *postgraduate, Institute of Higher School of Journalism and Mass Communication, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: huanghn@mail.ru*
Glinternik E.M., *Doctor of Arts, Professor, Head of Department of Advertising, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: e.glinternik@spbu.ru*

CHARACTERISTICS OF VISUAL IDENTIFICATION OF GOODS AND SERVICES IN CHINA'S MASS CONSUMER SECTOR IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY. In the first half of the 20th century, China experienced the transition from a traditional to a modern society. Under the influence of Western industrial civilization, urban commerce flourished, creating a unique landscape of visual communication in the mass consumption sector, where early, spontaneous forms of visual identity emerged. This article analyzes the manifestations and characteristics of visual identity in China's mass consumption sector in the first half of the 20th century. Drawing on literary sources, the authors uncover the historical context and entrepreneurial practices in trademark design, advertising, and branding. This allows for a deeper understanding of the cultural connotations and historical roots of contemporary Chinese brands. To explore visual identity in detail, a content analysis of food and beverage trademarks and labels from the Republican period (1912–1949) is conducted. The study shows that during this period, visual identity began to take on a systemic character, combining distinctly Chinese cultural characteristics with modern trends. The style is diverse, combining Eastern and Western influences, as well as ancient and modern elements. Particular attention in trademark design is paid to the auspicious meaning and emotional resonance of visual symbols. These nostalgic symbols retain their significance and serve as an important reference point in modern visual communication.

Key words: **visual identity, Republic of China period, trademark, advertising, mass consumption, brand image**

Хуан Хаонань, *аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: huanghn@mail.ru*
Э.М. Глинтерник, *д-р искусствоведения, проф., зав. каф. рекламы, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: e.glinternik@spbu.ru*

ОСОБЕННОСТИ ВИЗУАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ТОВАРОВ И УСЛУГ КИТАЯ В СФЕРЕ МАССОВОГО ПОТРЕБЛЕНИЯ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

В первой половине XX века Китай пережил переход от традиционного общества к современному. Под влиянием западной индустриальной цивилизации городская торговля процветала, что сформировало уникальный ландшафт визуальной коммуникации в сфере массового потребления, где зародились ранние спонтанные формы визуальной идентичности. Данная статья посвящена анализу проявлений и особенностей визуальной идентичности в сфере массового потребления Китая в первой половине XX века. Основываясь на литературных источниках, авторы раскрывают исторический контекст и предпринимательские практики в области дизайна товарных знаков, рекламы и брендинга. Это позволяет глубже понять культурные коннотации и исторические корни современных китайских брендов. Для детального изучения визуальной идентичности был проведен контент-анализ товарных знаков и этикеток продуктов питания и напитков республиканского периода (1912–1949). Исследование показывает, что в этот период визуальная идентичность начала приобретать системный характер, сочетая в себе ярко выраженные китайские культурные особенности и современные тенденции. Стиль отличался разнообразием, объединяя восточное и западное влияние, а также элементы древности и современности. Особое внимание в дизайне товарных знаков уделялось благоприятному значению и эмоциональному отклику визуальных символов. Эти ностальгические символы сохраняют свою значимость и служат важным ориентиром в современной визуальной коммуникации.

Ключевые слова: **визуальная идентификация, период Китайской Республики, товарный знак, реклама, массовое потребление, имидж бренда**

В первой половине XX века китайское общество пережило переход от феодального к полуколониальному и полуфеодальному строю. Республиканская эпоха (1912–1949), охватывающая этот период, была коротким, но важнейшим периодом в истории Китая. Стремясь предотвратить утрату бесценных исторических свидетельств, в 2012 году Китай запустил «Проект по сохранению документов республиканского периода» [1]. Несмотря на накопление обширного исторического материала, многие темы остаются недостаточно изученными, и в России этому периоду посвящено мало исследований.

Первая половина XX века ознаменовала для Китая переход от традиционного к современному обществу. С внедрением западной промышленной цивилизации и развитием отечественной промышленности и торговли товары и услуги массового потребления приобрели уникальный облик в условиях жесткой конкуренции. Некоторые договорные порты одними из первых испытали влияние западной торговой культуры. Разнообразие западных артефактов и продуктов, а также формы западной цивилизации, привнесенные торговлей, повлияли на жизнь людей от знати и богатых купцов до простого народа [2, с. 31]. На фоне быстрого развития товарной экономики большое количество фермеров и ремесленников вышло из традиционного сельского общества и приняло участие в коммерческой торговле [3, с. 9]. Торговые марки и реклама в таких отраслях, как текстильная, химическая, пищевая и табачная, несут в себе культурные особенности и отличительные черты того периода, отражая как расцвет, так и ограниченность брендов в этот период.

В контексте современной рыночной конкуренции визуальная идентичность представляет собой систему, которая посредством унифицированного набора визуальных элементов, таких как цвет, шрифты, узоры и логотипы, преобразует философию, культуру, ценности, характеристики продукта и предлагаемые услуги компании или бренда в конкретные, интуитивно понятные символы. Эти символы затем наносятся на упаковку продукта, окружающую среду и рекламу, формируя тем самым уникальный корпоративный или брендовый имидж и добиваясь внутренней и внешней узнаваемости. В Китае начала XX века, еще до того, как стройная теория систем визуальной идентификации была официально сформулирована, ростки её спонтанно пробивались сквозь различные сферы деятельности. И эти явления можно считать прототипами визуальной идентичности.

В последние годы китайская культура стала популярной, и китайские продукты постепенно становятся лидерами продаж в Китае и во всем мире. От популярности культурных и творческих продуктов Запретного города до постоянных инноваций классических брендов, все больше новых продуктов и новых бизнес-форматов интегрируют китайские элементы с модными компонентами, что приводит к высоким продажам продуктов и росту бренда. Сочетание высококачественных продуктов и традиционной культуры пользуется популярностью у публики, вызывая эмоциональный резонанс и идентификацию ценностей среди групп потребителей [4]. Эти тенденции отражают ностальгию людей по традиционной культуре. Можно сказать, что ностальгия больше не просто эмоциональное переживание: она стала тщательно разработанным стратегическим инструментом коммуникации. Ностальгия может быть внедрена в визуальный дизайн, основанный на стремлении людей к чувству принадлежности, смысла и безопасности, что помогает закрепить общее положительное впечатление о продукте или бренде в сознании потребителей [5]. Этим и определяется **актуальность** данного исследования.

В данной работе рассматриваются визуальные элементы, используемые в товарных знаках, упаковке, рекламе и коммерческой деятельности в сфере массового потребления в эпоху республиканского правления Китая.

Целью исследования является выявление форм, характеристик и функций визуальной идентификации товаров и услуг в этой сфере в первой половине XX века.

Для достижения указанной цели поставлены следующие **задачи**:

1. Опираясь на литературные и архивные материалы, выявить исторический коммерческий контекст той эпохи и обобщить соответствующие практики визуальной идентичности.
2. Проанализировать и описать основные элементы визуальной идентичности в сфере массового потребления на примере товарных знаков и этикеток для продуктов питания и напитков.
3. Обобщить и определить характеристики и основные функции визуальной идентификации в этот период.

Научная новизна данного исследования заключается в выявлении форм, характеристик и функций визуальной идентификации товаров и услуг в коммерческой деятельности Китая в первой половине XX века, опираясь на современную теорию систем визуальной идентификации.

Методы исследования включают обзор литературы, сравнительный анализ, контент-анализ, описание и синтез.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в обогащении и дополнении исторического материала восточной визуальной коммуникации посредством сбора и изучения визуальной идентичности товаров и услуг массового потребления в первой половине XX века.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования раскрывают особенности визуальной идентификации в ранних коммерческих

практиках, дают ценное вдохновение для современного дизайна и коммуникации и помогают использовать ностальгию по традиционной культуре в качестве инструмента маркетинга и коммуникации.

Система визуальной идентификации как стратегия корпоративной конкуренции и формирования имиджа бренда возникла с появлением множества компаний в индустриальную эпоху. Яркими примерами являются AEG, IBM и Coca-Cola. Теория имиджа бренда Дэвида Огилви – классическая теория, утверждающая, что имидж бренда – это комплексное отражение таких факторов, как атрибуты бренда, упаковка, цена, репутация и методы рекламы. Визуальная идентичность как система идентификационных символов восходит к древним тотемам и эмблемам. Хотя визуальная идентичность на разных этапах различается по форме и применению, у них есть фундаментальные сходства. Все они используют определённые визуальные символы для передачи уникальной идентичности, ценностей и культурных коннотаций соответствующих групп, выполняя функцию идентификации и узнавания.

После Опиумной войны такие города, как Шанхай, Тяньцзинь и Гуанчжоу, изначально вынужденные из-за войны открыться внешнему миру, быстро превратились в торговые и важные культурные центры. Благодаря росту торговли и слиянию китайской и западной культур они стали колыбелью современного китайского коммерческого искусства и визуального дизайна брендов. Тем временем под влиянием движения вестернизации начал развиваться китайский национальный капитализм.

Под влиянием западных бизнес-моделей правительство династии Цин осознало важность товарных знаков и в 1904 году обнародовало «Правила пилотного управления регистрацией товарных знаков». Это был первый в Китае кодифицированный закон о товарных знаках, устанавливавший, что товарные знаки должны содержать «особенно отличительные графические элементы, текст, знаки или их комбинацию». Однако этот закон в конечном итоге плохо соблюдался.

После победы Синьхайской революции в конце 1911 года была основана Китайская Республика, свергнувшая феодальную монархию, просуществовавшую более двух тысяч лет. С развитием демократической революции и внедрением новых концепций идея спасения нации посредством промышленности повлияла на отечественных капиталистов и зажгла их энтузиазм к производству. Под влиянием этих передовых идей некоторые проницательные личности энергично развивали отечественные предприятия и внедряли передовые технологии обработки и машины из-за рубежа. Многие отечественные промышленные и торговые предприниматели получили высшее образование, некоторые даже учились за границей. Они обладали передовыми знаниями рынка, навыками маркетинга и продвижения, а также узнаваемостью бренда, что способствовало формированию и развитию отечественных марок [6, с. 54]. В результате процветало множество видов бизнеса, что привело к появлению большого количества известных брендов.

Что касается политики: Бэйянское правительство обнародовало и ввело в действие Закон о товарных знаках в 1923 году; создало официальное агентство по управлению регистрацией товарных знаков в соответствии с законом: Бюро по товарным знакам Министерства сельского хозяйства и торговли правительства Бэйян; а также редактировало и публиковало «Бюллетень товарных знаков» – комплексное издание, в котором публикуются законы и положения о товарных знаках, сообщается о регистрациях товарных знаков и т. д [7, с. 380–423].

На рынке значительное присутствие западного капитала и активная коммерческая деятельность способствовали появлению группы местного китайского капитала, которая вела жесткую коммерческую конкуренцию и интеграцию с западными компаниями. По мере роста конкурентоспособности продукции китайских компаний они осознали важность товарных знаков и рекламы в своей деятельности, постепенно формируя ранние формы визуальной идентичности.

На этом уникальном историческом фоне патриотизм стал доминирующей темой эпохи. Лозунги, выражающие национальный дух, такие как «Бойкотируйте иностранные товары», «Используйте отечественную продукцию» и «Верните себе свои права», широко подхватили местные промышленники и бизнесмены. В 1930-х годах движение за отечественную продукцию достигло своего пика в условиях вторжения японского империализма. Тогдашняя Китайская национальная ассоциация сохранения товаров разработала лозунг «Продвигайте отечественную продукцию, развивайте промышленность, совершенствуйте технологии и продвигайте торговлю» [2, с. 49]. Использование «патриотизма» в качестве маркетинговой стратегии было характерной коммерческой практикой в рекламе в республиканскую эпоху. Эта стратегия до сих пор используется некоторыми компаниями в современной деловой практике, адаптируясь к требованиям времени.

С 1931 по 1945 год частые войны прерывали процесс модернизации Китая и постепенно разделили общество на три основных региона: оккупированные территории, территории, находящиеся под властью националистического правительства Китайской республики, и опорные базы революционеров. Колониальная экономика на оккупированных территориях, государственно-монополистическая капиталистическая экономика на территориях, контролируемых Гоминьданом, и новая демократическая экономика на опорных базах революционеров стали тремя основными экономическими характеристиками, которые сосуществовали и конкурировали друг с другом в то время [2, с. 86].

С 1937 по 1949 год дизайн визуального образа бренда пришёл в упадок. Начало антияпонской войны и последовавшая за ней гражданская война привели к экономической депрессии во многих развитых городах. Частые и нестабильные изменения в промышленной и торговой политике в сочетании с чрезмерным политическим вмешательством в национальную экономику и коммерческое развитие серьёзно подорвали внешнюю социально-экономическую среду, на которой зиждилось коммерческое искусство. Неспособность националистического правительства регулировать национальную экономику в сочетании с бюрократической коррупцией, инфляцией, стремительным ростом цен, накоплением запасов и дефицитом привели к социальному хаосу в регионах, находившихся под властью националистов [2, с. 86].

В 1942 году во время «Яньаньского движения за исправление», проводимого Коммунистической партией Китая, в Яньани состоялся симпозиум по литературе и искусству. На нём Мао Цзэдун выступил с речью, в которой чётко обозначил курс на служение политике, национализацию и популяризацию литературы и искусства [8]. Эта тенденция ещё больше усилилась после прихода к власти Коммунистической партии Китая и образования Китайской Народной Республики, став основным направлением в китайском искусстве и дизайне в 1950–1970-е годы.

Визуальная идентификация бренда – это система, использующая ряд визуальных символов для передачи информации о бренде аудитории. Она часто тесно связана с брендом и корпоративным имиджем и является наиболее непосредственным и влиятельным элементом системы корпоративной идентичности. Среди ранних форм визуальной идентичности можно выделить «Гусиный бренд» Жэнь Шигана и «Тигровый бренд» Ху Вэньху, которые достигли единого визуального содержания различными средствами.

Жэнь Шиган основал трикотажную фабрику «Ухэ» в 1925 году, название которой означает «Пять начальников. Гармония приносит богатство». В 1928 году он создал бренд рубашек «Гусиный бренд». Чтобы защитить свой товарный знак от подделок, Жэнь Шиган, зарегистрировав товарный знак «Гусиный бренд», также зарегистрировал товарные знаки с изображением одного, двух и пяти гусей и ряд товарных знаков, связанных с гусями, включая «Золотой гусь» и «Серебряный гусь», а также товарные знаки, схожие по произношению с названием фабрики «Ухэ». Его твёрдая приверженность защите товарных знаков была редкостью среди китайских торговцев того времени.

Впоследствии предприятие запустило серию впечатляющих рекламных кампаний, создав множество прецедентов в Китае. Например, они отлили пять белых лебедей из цемента, редкого в то время материала, в пруду на лужайке на Нанкинской улице в Шанхае. В живописном районе Ланьтин в провинции Чжэцзян компания использовала знаменитую стелу «Гусиный пруд», украшенную надписью известного каллиграфа Ван Сичжи, разместив большие каллиграфические баннеры с лозунгами, такими как: «Гусиный пруд Ланьтин – самое живописное место в Юго-Восточном Китае, а рубашки бренда Гусь – лучшие товары в Юго-Восточном Китае». Компания также регулярно разводила белых гусей в этом живописном районе. На Западном озере в Ханчжоу компания изготовила и запустила в эксплуатацию множество прогулочных лодок в форме белых гусей [9]. Эти разнообразные рекламные кампании, построенные вокруг визуального образа гуся, укрепили имидж бренда «Гусь».

Ху Вэньху унаследовал бизнес отца, углубляясь в традиционную китайскую медицину и изучая передовые западные методы. Впоследствии он разработал множество лекарственных средств, которые стали популярными во всем мире, но самым известным из них стал тигровый бальзам. В 1923 году основал штаб-квартиру и фармацевтическую фабрику «Тигровый бренд» в Сингапуре. К 1932 году у него были торговые точки в 65 странах и регионах, а годовой объём продаж достиг 20 миллиардов коробок. В ранние годы, помимо размещения рекламы продукции бренда на улицах, он также отправлял людей развешивать красные фонари с изображением логотипа «тигр» на улицах каждый лунный Новый год. Это должно было якобы добавить праздничного настроения в лунный Новый год, но на самом деле служило напоминанием людям о тигровом бальзаме и укрепляло имидж бренда [10, с. 188–190]. Ху Вэньху также освоил использование различных методов рекламы, охватывающих самые разные медиа. Он издавал брошюры, размещал объявления в газетах и вывешивал плакаты на вокзалах и вдоль железнодорожных путей. Изображения «красавиц в чонсамах и тигров» также были заметны на зданиях в оживлённых районах [11, с. 244].

Названия брендов как визуальное представление вербального содержания являются важным компонентом систем визуальной идентификации. Однако большинство названий компаний и товарных знаков несовместимы. Зачастую названия компаний и брендов являются плодом идей основателей и носят ярко выраженный личный характер. Стоит отметить, что, основываясь на успешном опыте всемирно известных компаний, использование названия товарного знака, соответствующего названию их компании, может повысить узнаваемость бренда, усилить влияние продукта, облегчить рекламу и защитить название от посягательств конкурентов [10, с. 262].

Китайская пословица гласит, что еда – самое главное для человека. Еда неразрывно связана с повседневной жизнью людей. До основания Китайской Народной Республики, несмотря на разнообразие пищевой промышленности и давнюю репутацию известных брендов, сохранилось лишь несколько торговых марок. Традиционные продукты питания производились в семейных мастерских, которые передавались из поколения в поколение. Однако некоторые бренды продуктов питания и напитков, используя возможности современной национальной промышленности, достигли стандартизации и масштабирования, став необходи-

мыми потребительскими товарами для городских жителей прибрежных районов. К ним в основном относились консервы, выпечка и печенье, газированные напитки и соки, кофе, сгущённое молоко и чай.

Визуальная идентичность в первую очередь основана на названиях брендов, логотипах и цветах и применяется в рекламе, упаковке и окружающей среде. Эти визуальные элементы формируют первое впечатление потребителей о бренде. Для дальнейшего изучения особенностей визуальной идентичности товаров и услуг в сфере массового потребления в первой половине XX века Китая в рамках данного исследования были отобраны 199 товарных знаков и этикеток в категории продуктов питания и напитков из «Иллюстрированного сборника товарных знаков периода Республики» [12]. В исследовании были проанализированы их составляющие элементы, темы, содержание и функции, изучены особенности и функции визуальной идентичности раннего периода массовых потребительских товаров, в частности продуктов питания и напитков.

Мы обнаружили, что практика использования товарных знаков в республиканскую эпоху размывала границы между некоторыми зарегистрированными товарными знаками и стилями упаковки, рекламными плакатами и этикетками продуктов. Рекламные и когнитивные атрибуты, присущие этой традиционной визуальной системе коммерческих знаков, скорее напоминали гибридный рекламный инструмент, сочетающий в себе рекламу и логотипы, что отражало незрелость визуальной системы рекламы того времени.

Визуальная идентичность как особая система символов товарного знака соответствует как эстетическим, так и социальным принципам, воплощая в себе двойной смысл искусства и идентичности. Это делает данную систему символов товарного знака гораздо более эффективной и действенной для передачи информации и достижения когнитивных способностей, чем отдельные символы прошлого. До появления современного предпринимательства и средств массовой информации люди в первую очередь полагались на товарные знаки для обозначения права собственности на продукт, определения качества или передачи единой простой концепции [13, с. 36]. Сближение товарных знаков и рекламы в республиканскую эпоху было обусловлено необходимостью продвижения имиджа продукта и бренда, что было рыночной необходимостью.

Цвет – первый элемент, воспринимаемый при визуальном распознавании, который может непосредственно вызывать определённые эмоциональные ассоциации и реакции. Традиционная китайская цветовая система отличается от западной, ее основными цветами являются пять базовых: красный, синий, белый, чёрный и жёлтый. Это соответствует эстетическим предпочтениям китайской нации. Формирование этих пяти цветов напрямую связано с «Пятью Элементами», которые воплощают китайскую космологию и наделены символическим значением [14, с. 15].

Подавляющее большинство зарегистрированных товарных знаков в выборке исследования чёрно-белые, в то время как этикетки яркие. Часто используются контрастные цветовые схемы, такие как красный и жёлтый, красный и зелёный или синий и жёлтый. Часто используются красный и жёлтый. Красный – один из любимых цветов китайской нации, символизирующий прогресс, благополучие и праздник. Исторически жёлтый цвет в первую очередь символизировал благородство и удачу, а также был символом святости и превосходства. Видно, что общий эффект дизайна логотипа республиканской эпохи яркий, теплый, легкий и живой, создающий яркие, живые и радостные контрасты с акцентом на праздничности, великолепии и богатстве.

В республиканскую эпоху некоторые товарные знаки имели чёткие отраслевые или товарные характеристики, обозначенные в тексте. Большинство товарных знаков имели общий характер, не акцентируя внимание на конкретных характеристиках. Тем не менее все этикетки имели чёткие корпоративные или товарные атрибуты или характеристики и часто использовались для фасованных продуктов питания промышленного производства.

В дизайне товарных знаков периода Китайской Республики по-прежнему доминировали китайские иероглифы, а графика в основном использовалась для украшения и выражения эмоций.

Китайские иероглифы, используемые в товарных знаках, можно условно разделить на пять категорий:

1. Названия брендов, которые могут быть оригинальными или заимствовать существующие слова, но значение текста не связано напрямую с самим продуктом.

2. Описательный текст, в котором китайские иероглифы используются для обозначения характеристик продукта, его происхождения, ингредиентов и другой информации.

3. Косвенные прилагательные, в которых используются модифицирующие слова для подчёркивания функциональных характеристик продукта или услуги.

4. Юридические символы, которые непосредственно используют китайские иероглифы «торговая марка» для демонстрации осведомлённости компании о правах на регистрацию товарного знака и его правовой защите.

5. Изобразительный текст, в некоторых товарных знаках используются изобразительные китайские иероглифы.

Кроме того, начинают появляться английские товарные знаки, хотя большинство пока не используют английские буквы. Некоторые товарные знаки используют английские буквы в качестве вспомогательных элементов, чтобы указать, что это товарные знаки или англоязычные названия компаний и продуктов.

Торговые марки, как правило, имеют круглую или квадратную форму, причем большинство этикеток имеют квадратную форму. В китайском сознании символ «круг» издавна ассоциируется с позитивным смыслом, идеально воплощая стремление китайского народа к полноте, совершенству и округлости. С морфологической точки зрения круг обладает сужающей и фокусирующей силой, сводя сложные структуры и узоры к визуальному центру. Это усиливает визуальный фокус и представление внутренней структуры круга, одновременно визуально уравновешивая и снимая напряжение от центра к краям. Квадратные торговые марки, с другой стороны, наследуют стиль традиционной китайской новогодней гравюры на дереве. Эта форма, напоминающая праздничную традиционную новогоднюю живопись, легко привлекает внимание, создавая ощущение узнаваемости и обладая сильной притягательностью. Более того, вертикальность и экспансивность квадратной формы делают ее визуально привлекательной для самых разных товаров, и квадратная форма хорошо подходит для сложных дизайнов торговых марок.

В республиканскую эпоху дизайн товарных знаков и этикеток в значительной степени опирался на традиционные гуманистические истории и идеи, сочетая их с современными технологическими элементами. Эти темы отражали социальные тенденции, пропагандируя антивоенный патриотизм и дух национального самоусиления. Среди прочих мотивов выделялись сельскохозяйственное производство, природные ландшафты и ингредиенты продуктов. Животные и дети также занимали важное место в этом контексте.

Товарные знаки и этикетки того времени отличались сложным дизайном и разнообразием декоративных мотивов. Чаще всего товарные знаки изображали животных, людей и другие традиционные благоприятные символы. Некоторые знаки добавляли современные элементы, такие как автомобили, самолеты, западная архитектура, солнце и земля как основные или декоративные мотивы. Китайская каллиграфия иногда использовалась в качестве центрального элемента дизайна. Этикетки, в свою очередь, содержали исчерпывающую информацию, включая товарный знак, название компании и описание продукта. Они были украшены богатым разнообразием декоративных элементов, таких как традиционный гуманистический орнамент, женские фигуры и цветочные мотивы, что подчеркивало их эстетическую ценность. Кроме того, всё больше внимания уделялось графическому дизайну для передачи качества продукции и имиджа бренда.

Можно обнаружить, что товарные знаки и этикетки подчеркивают символическое значение и эмоциональную связь символов, которые можно условно разделить на следующие категории:

1. Благоприятные и благословенные символы. Эти элементы дизайна черпают вдохновение из традиционной китайской народной культуры и используют общепризнанные благоприятные образы. К примеру, летучая мышь (произносится «фу», что является омонимом слова «福» – счастье), бутылочная тыква (произносится «лу», омоним слова «禄» – богатство), слон (произносится «сян», омоним слова «祥» – благоприятный), сорока (символ радости), дракон и феникс (символы благополучия), журавль (символ долголетия) и три звезды (символизирующие удачу, богатство и долголетие), а также иероглифы «喜» (радость) и «福» (счастье) вместе формируют визуальную семантическую систему, передающую традиционные благословения, такие как удача, богатство, долголетие и счастье.

2. Символы обеспечения качества. Эти символы акцентируют внимание на надежности продукции через текстовые описания или графические изображения, включая информацию о месте происхождения, характеристиках материалов и зарегистрированных товарных знаках.

3. Символы зарубежной культуры. В результате культурного обмена между Китаем и Западом в дизайн товарных знаков были интегрированы визуальные символы, отражающие современные западные концепции, такие как наука, технологии, прогресс и здоровье. К распространённым образам относятся «Земля», «Автомобиль», «Самолет» и «Западное здание», которые стали символами модернизации.

4. Традиционные культурные символы. Эта система символов коренится в традиционной китайской философии и религиозных воззрениях. «Пагоды», «Треножники» и «Статуи Будды» олицетворяют буддийские принципы; «Три радости», «Мир и счастье» и «Петух – птица пяти добродетелей» восходят к конфуцианской классике; «Гармония», «Небесный Чиновник» и «Гармония инь и ян» отражают даосскую мысль. Эти символы стали носителями традиционных идей в коммерческой визуальной коммуникации.

5. Символы патриотизма и самоусиления. В дизайне товарных знаков используются такие символы, как «Золотой колокол», «Морская ласточка», «Пленный орёл» и «Генерал», которые символизируют сопротивление и самосовершенствование, стремясь пробудить национальную идентичность и патриотические чувства.

С функциональной точки зрения основная функция товарного знака – различение и идентификация. Компании создают уникальные и узнаваемые логотипы с помощью текста, графики или их сочетания. Все товарные знаки обладают этим основополагающим свойством. Вторая функция – эстетическое оформле-

ние. Большинство товарных знаков подчеркивают свою визуальную красоту с помощью сложной графики и узоров. Кроме того, некоторые товарные знаки также несут информацию, например, о характеристиках и происхождении товара; укрепляют доверие, выражая потребителям приверженность качеству; и способствуют конкуренции и защите, разъясняя законные права и интересы посредством использования таких обозначений, как «Зарегистрированный товарный знак», «Подделка строго запрещена» и «Подделка будет преследоваться по закону».

Таким образом, системы визуальной идентичности как конкурентная стратегия начали формироваться в Китае в первой половине XX века. Они стали результатом взаимодействия западных законов, правил и философии бизнеса, а также развития китайского национального капитализма, патриотических чувств и богатого традиционного культурного наследия. В целом визуальная идентичность массовых потребительских товаров и услуг в Китае в первой половине XX века характеризовалась следующими особенностями.

Во-первых, стиль дизайна представлял собой разнообразное сочетание «Востока и Запада, древности и современности», включающее не только традиционные элементы, но и современные символы, такие как антивоенный патриотизм, национальное самоусиление и современная цивилизация. Изображения были тщательно проработаны, с яркими и праздничными цветами, отражающими дух и эстетические вкусы того времени. Однако они часто имели мало отношения к самим продуктам, а графические представления зачастую имели определённую степень сходства.

Во-вторых, под влиянием конкуренции с иностранными инвестициями и стремления к национальному самоусилению визуальная идентичность с самого начала несла в себе социальную и культурную миссию, выходящую за рамки коммерческих целей. Большинство товарных знаков не стремились к формированию имиджа бренда; вместо этого визуальная идентичность была направлена на установление эмоциональной связи с потребителями посредством культурных символов в повседневной жизни.

В-третьих, ранние практики визуальной идентичности уже продемонстрировали зачаточную форму концепции «говорить одним голосом», но её визуальная система всё ещё находится в смешанной стадии, где функции рекламы, логотипа и упаковки переплетаются, отражая переходные характеристики эволюции от традиционных торговых марок к современным системам брендов.

Подводя итог, можно сказать, что в Китае в первой половине XX века визуальная идентичность товаров и услуг отражает уникальную интеграцию культуры и торговли, а также культуры и светской жизни в контексте конкретного периода. Она является продуктом слияния Востока и Запада, одновременно наследником традиционной китайской культуры и распространителем западной. Она обладает ярко выраженными китайскими культурными особенностями и особенностями своего времени и является редким и бесценным историко-культурным наследием конкретного исторического периода. Практика визуальной идентичности в этот период не только проложила путь китайским брендам к выживанию в условиях жесткой рыночной конкуренции, но и обеспечивает важную практическую основу для понимания культурных коннотаций и исторического контекста современных китайских брендов.

Таким образом, поставленная в работе цель была выполнена, обоснована научная новизна исследования. Считаем, что работа может представлять интерес в сфере визуальной коммуникации как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список

1. План по сохранению документов периода Республики: Спасение от риска «разрыва» в документации периода Республики. *Жэньминьван.* Available at: http://culture.people.com.cn/n1/2018/0330/c40475-29899678.html (人民网. 民国时期文献保护计划：抢救民国文献“断层”风险).
2. Сунь Шаоцзюнь. *Исследование визуального образа китайских брендов за сто лет.* Диссертация … доктора искусствоведения. Сучжоуский университет, 2013. (孙绍君. 百年中国品牌视觉形象研究[D]. 苏州大学, 2013).
3. Шао Фаньцзин. От семейной жизни к массовому потреблению: краткое обсуждение чайной культуры Гуанфу в поздний период Цин и период Республики. *Вестник Гуансийского профессионально-технического института.* 2020; № 5: 9–15. (邵凡晶. 从家庭生活到大众消费：晚清民国时期广府茶文化刍议[J]. 广西职业技术学院学报. 2020; № 5: 9–15).
4. *Национальные тренды и модные товары: дань уважения развивающейся китайской экономике! Успешное проведение первой гала-церемонии «Национальная волна» Центрального телевидения и радио Китая.* Available at: https://baijiahao.baidu.com/s?id=1785814231773086615 (国货潮品 向奋进中的中国经济致敬！中央广播电视总台首届“国潮盛典”晚会成功举办).
5. Ажгихин С.Г., Грицык Е.И. Ностальгия как способ воздействия на потребителей в дизайне рекламы. *Культурная жизнь Юга России.* 2020; № 1 (76): 71–74.
6. Чэнь Сяо, Е Цин. Анализ дизайна упаковки товаров в период Республики. *Журнал Тунлинского профессионально-технического института.* 2021; № 20 (4): 53–56. (陈晓, 叶青. 民国时期商品包装设计探析[J]. 铜陵职业技术学院学报. 2021; № 20 (4): 53–56).
7. Цзо Сюйчу. *Краткая история современных китайских товарных знаков.* Шанхай: Сюэлинь чубаньшэ, 2003. (左旭初. 中国近代商标简史[M]. 上海: 学林出版社, 2003).
8. Ло Пинхань. Почему Мао Цзэдун созвал Форум по литературе и искусству в Яньани. *Время учебы.* Available at: http://dangshi.people.com.cn/n1/2021/0113/c85037-31997932.html (罗平汉. 毛泽东为什么要召开延安文艺座谈会[N/OL]. 学习时报).
9. «Король рубашек» Жэнь Шиган. *Веб-сайт правительства Цзянбэй.* Available at: https://www.nbjb.gov.cn/art/2013/9/3/art_1229063021_53067935.html (江北政府网. “汗衫大王”任士刚).
10. Цзо Сюйчу. *Известные предприниматели и известные товарные знаки.* Шанхай: Шанхайская академия общественных наук, 2008. (左旭初. 著名企业家与名牌商标[M]. 上海: 上海社会科学院出版社, 2008).
11. Ю Гоцин. *Реклама и знаменитости периода Республики.* Цзинань: Шаньдун хуабао чубаньшэ, 2014. (由国庆. 民国广告与民国名人[M]. 济南: 山东画报出版社, 2014).
12. Цзо Сюйчу. *Иллюстрированный сборник товарных знаков периода Республики.* Шанхай: Шанхай цзиньсю вэньчжан чубаньшэ, 2012. (左旭初. 民国商标图典[M]. 上海: 上海锦绣文章出版社, 2012).
13. Шэнь Хун. *Прошлое торговых марок.* Шанхай: Шанхайское научно-образовательное издательство, 2006. (深泓. 标牌往事[M]. 上海: 上海科技教育出版社, 2006).
14. Юй Вэньвэй, Чжоу Учжун. Пятицветная концепция и феномен использования цвета в китайской традиции. *Искусство Сто школ.* 2007; № 9: 138–140. (余雯蔚, 周武忠. 五色观与中国传统用色现象[J]. 艺术百家. 2007; № 9: 138–140).

References

1. Plan po sohraneniyu dokumentov perioda Respubliki: Spasenie ot riska “razryva” v dokumentacii perioda Respubliki. *Zh`en'min'van.* Available at: http://culture.people.com.cn/n1/2018/0330/c40475-29899678.html (人民网. 民国时期文献保护计划：抢救民国文献“断层”风险).
2. Sun' Shaoczyun'. *Issledovanie vizual'nogo obraza kitajskih brendov za sto let.* Dissertaciya … doktora iskusstvovedeniya. Suchzhouskij universitet, 2013. (孙绍君. 百年中国品牌视觉形象研究[D]. 苏州大学, 2013).
3. Shao Fan'czin. Ot semejnoj zhizni k massovomu potrebleniyu: kratkoe obsuzhdenie chajnoj kul'tury Guanfu v pozdnij period Cin i period Respubliki. *Vestnik Guansijskogo professional'no-tehnicheskogo instituta.* 2020; № 5: 9-15. (邵凡晶. 从家庭生活到大众消费：晚清民国时期广府茶文化刍议[J]. 广西职业技术学院学报. 2020; № 5: 9–15).
4. *Nacional'nye trendy i modnye tovary: dan' uvazheniya razvivayuschejsya kitajskoj `ekonomike! Uspeshnoe provedenie pervoj gala-ceremonii «Nacional'naya volna» Central'nogo televideniya i radio Kitaya.* Available at: https://baijiahao.baidu.com/s?id=1785814231773086615 (国货潮品 向奋进中的中国经济致敬！中央广播电视总台首届“国潮盛典”晚会成功举办).
5. Azhgihin S.G., Gricyk E.I. Nostal'giya kak sposob vozdejstviya na potrebitelej v dizajne reklamy. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii.* 2020; № 1 (76): 71-74.
6. Ch`en' Syao, E Cin. Analiz dizajna upakovki tovarov v period Respubliki. *Zhurnal Tunlinskogo professional'no-tehnicheskogo instituta.* 2021; № 20 (4): 53-56. . 2021; № 20 (4): 53-56). (陈晓, 叶青. 民国时期商品包装设计探析[J]. 铜陵职业技术学院学报. 2021; № 20 (4): 53–56).
7. Czo Syujchu. *Kratkaya istoriya sovremennyh kitajskih tovarnyh znakov.* Shanhaj: Syu`elin' chuban'sh`e, 2003. (左旭初. 中国近代商标简史[M]. 上海: 学林出版社, 2003).
8. Lo Pinhan'. Pochemu Mao Cz`edun sozval Forum po literature i iskusstvu v Yan'ani. *Vremya ucheby.* Available at: http://dangshi.people.com.cn/n1/2021/0113/c85037-31997932.html (罗平汉. 毛泽东为什么要召开延安文艺座谈会[N/OL]. 学习时报).
9. «Korol' rubashek» Zh`en' Shigan. *Veb-sajt pravitel'stva Czyanb`ej.* Available at: https://www.nbjb.gov.cn/art/2013/9/3/art_1229063021_53067935.html (江北政府网. “汗衫大王”任士刚).
10. Czo Syujchu. *Izvestnye predprinimateli i izvestnye tovarnye znaki.* Shanhaj: Shanhajskaya akademiya obschestvennyh nauk, 2008. (左旭初. 著名企业家与名牌商标[M]. 上海: 上海社会科学院出版社, 2008).
11. Yu Gocin. *Reklama i znamenitosti perioda Respubliki.* Czinan': Shan'dun huabao chuban'sh`e, 2014. (由国庆. 民国广告与民国名人[M]. 济南: 山东画报出版社, 2014).
12. Czo Syujchu. *Illyustrirovannyj sbornik tovarnyh znakov perioda Respubliki.* Shanhaj: Shanhaj czin'syu v`en'chzhan chuban'sh`e, 2012. (左旭初. 民国商标图典[M]. 上海: 上海锦绣文章出版社, 2012).
13. Sh`en' Hun. *Proshloe torgovyh marok.* Shanhaj: Shanhajskoe nauchno-obrazovatel'noe izdatel'stvo, 2006. (深泓. 标牌往事[M]. 上海: 上海科技教育出版社, 2006).
14. Yuj V`en'v`ej, Chzhou Uchzhun. Pyaticvetnaya koncepciya i fenomen ispol'zovaniya cveta v kitajskoj tradicii. *Iskusstvo Sto shkol.* 2007; № 9: 138-140. (余雯蔚, 周武忠. 五色观与中国传统用色现象[J]. 艺术百家. 2007; № 9: 138–140).

Статья поступила в редакцию 15.10.25

УДК 811.512.151 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-418-419

***Chumakaev A.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, The Altaic Scientific Research Institute named after S.S. Surazakov (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: newchae@mail.ru*

VERBS OF AUDITORY PERCEPTION IN THE ALTAI LANGUAGE. The work studies Altai verbs expressing the process of auditory perception. The specified group of verbs is understudied. The Altai-Russian Dictionary (2018) serves as the main source of the analyzed material, which most fully presents the vocabulary of the modern Altai literary language and discloses the semantic structures of polysemous words. Examples of the use of verbs are taken from the works of art of Altai writers and the newspaper "Altaidyn Cholmony." The article presents the basic Altai verbs of auditory perception and lexemes derived from them. The study makes it possible to identify the composition of Altai verbs of auditory perception, to distinguish basic and derived lexemes among them, to identify the semantic features of the verbs under consideration. It has been established that the paradigm of derivatives from basic verbs of lexemes differs in quantitative terms. The analysis also shows that individual lexemes have extra values, in addition to the process of auditory perception.

Key words: **verb, vocabulary, lexicology, verbs of auditory perception, verbs of perception, Altai language, turkology**

***А.Э. Чумакаев**, канд. филол. наук, ст. н. с., НИИ алтаистики имени С.С. Суразакова, г. Горно-Алтайск, E-mail: newchae@mail.ru*

ГЛАГОЛЫ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной работе рассматриваются алтайские глаголы, выражающие процесс слухового восприятия. Названные глаголы ранее не были объектом отдельного описания. Основным источником анализируемого материала выбран «Алтайско-русский словарь» (2018), т. к. в нём наиболее полно представлена лексика современного алтайского литературного языка и раскрыты значения полисемичных слов. В статье приводятся алтайские глаголы слухового восприятия и производные от них лексемы. Глаголы иллюстрируются примерами употребления, зафиксированными в художественных произведениях алтайских писателей и текстах газеты «Алтайдың Чолмоны». В ходе проведенного исследования был определен состав алтайских глаголов слухового восприятия, выделены среди них базовые и производные лексемы, выявлены их семантические особенности. Анализ алтайских глаголов слухового восприятия показал, что они образуют разные по количеству производных лексем парадигмы, а также наряду со значением слухового восприятия выражают дополнительные значения.

Ключевые слова: **глагол, лексика, лексикология, глаголы слухового восприятия, глаголы восприятия, алтайский язык, тюркология**

Данная работа продолжает исследования по глаголам восприятия алтайского языка. В ней рассматривается лексико-семантическая группа (ЛСГ) алтайских глаголов слухового восприятия на основе материала «Алтайско-русского словаря» (далее – АРС) [1] и с привлечением некоторых других источников. Ранее нами были проанализированы алтайские глаголы зрительного восприятия [2].

Актуальность исследования обусловлена тем, что глагольная лексика алтайского языка, включая в том числе и глаголы восприятия, недостаточно изучена и требует дальнейшего описания для более полного представления о её составе и парадигматических связях.

Целью работы является выявление и семантический анализ глаголов слухового восприятия в алтайском языке.

Данная цель конкретизируется следующими задачами: 1) установление инвентаря названных глаголов; 2) определение парадигмы базовых и производных глагольных лексем; 3) рассмотрение внутренних смысловых структур слов.

Научная новизна исследования заключается в том, что названная группа глаголов прежде не подвергалась отдельному анализу. В результате проведенного исследования в научный оборот вводятся новые данные по глагольной лексике алтайского языка.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что она вносит вклад в исследование вопросов глагольной лексики алтайского языка.

Практическая значимость заключается в возможности применения ее результатов, например, при дальнейшем исследовании тех или иных ЛСГ алтайских глаголов, в том числе в сравнительном аспекте, подготовке публикаций научного и учебно-методического характера.

В исследовании были использованы описательный метод, включающий в себя сбор практического материала, его классификацию и выявление особенностей, и метод количественного подсчета. Указанные методы позволяют получить разносторонние объективные данные по исследуемому материалу.

Глаголы чувственного восприятия становились объектом исследования ученых и нашли отражение в различных публикациях. Интерес к ним вызывается тем, что восприятие является основным способом познания окружающего мира, значимым видом жизнедеятельности человека. Что касается глаголов слуховой перцепции, то на данный момент имеются работы по указанным глаголам, подготовленные, например, на основе материалов русского, башкирского, английского языков [3–7]. Также опубликованы результаты сравнительных исследований, в которых анализируются названные глаголы русского, татарского, эрзянского и некоторых других языков [8–12]. Эти публикации, представляющие собой разноаспектные исследования на материале разных языков, раскрывают языковые картины мира, связанные со слуховым восприятием. Сопоставительные исследования показывают общее и различное в глагольной лексике слуховой перцепции рассматриваемых языков. В настоящей работе алтайские глаголы, выражающие процесс слухового восприятия, описываются впервые.

В результате проведенного исследования на материале алтайского языка было обнаружено 13 глаголов со значением слухового восприятия. Из них базовыми (производящими) являются глаголы *ук-*, *тыңда-*, *тыңдала-*, а производными от них залоговые формы: *уғузуш-*, *уғул-*, *уғулт-*, *уғус-*, *уғустыр-*, *уғуш-*; *тыңдал-*, *тыңдат-*; *тыңдалан-*, *тыңдалаш-*. Из 13 глаголов 12 единиц зафиксированы в АРС, а форма *тыңдал-*, неотмеченная в словаре, выявлена в художественной литературе.

Базовые глаголы слухового восприятия в алтайском языке имеют следующие значения: *ук–*‘1) слышать, слушать; 2) слушаться’ [1, с. 741], *тыңда–*‘1) прислушиваться; 2) слушать; 3) подслушивать’, *тыңдала–*‘слушать, прислушиваться’ [1, с. 729].

Карамайдың шак мынайда кекенип турганын бригаданың ончо улузы база уккан ‘То, что Карамай именно так грозился, все люди бригады тоже слышали’ [13, с. 128]; *Јаңар Иванович те, залдагы отурган улус та усчынын сӧзин јарадып уктылар* ‘И Дьанар Иванович, и люди, сидящие в зале, слушали с одобрением слово мастера’ [14, с. 109]; *Балдар да сонуркап, уйуктабай тыңдады* ‘И дети, заинтересовавшись, не засыпая, слушали’ [15, с. 133]; *Бу ӧйдӧ Алдырбас тышкары аказынын мактанчак куучынын тыңдап турган* ‘В это время Алдырбас подслушивал хвастливый рассказ старшего брата, находящегося на улице’ [16, 125]; *Улус оны тыңдалап, бойынын айыл-јурттарына меңдегилеп јӱргӱлей берер* ‘Люди, слыша ее, уходят, спеша, по своим домам’ [17, с. 354]; *Јышта јӱрген айулар Ырааданг чыгып тыңдалайт* ‘Медведи, обитающие в тайге, выйдя из зарослей, прислушиваются’ [18, с. 390].

Следует отметить, что словарных статьях залоговых форм многозначных глаголов, представленных в АРС, используются отсылки к производящему глаголу, а также даются новые значения, возникающие у этих форм. В нашем исследовании значения производных форм раскрываются полностью.

У глагола *ук-* отмечены формы *уғул-* (страд. залог) ‘1) быть услышанным; 2) слышаться’ [1, с. 735], *уғус-* (понуд. залог) ‘1) заставлять слушать; давать послушать; 2) жаловаться, заявлять; 3) доводить до сведения, докладывать, доносить’ [1, с. 735] и *уғуш-* (взаимн.-совм. залог) ‘1) вместе слушать; 2) слышать друг от друга’; 3) слушаться друг друга [1, с. 736].

Кандый да таныш змес улустың кимиренип, чочыгылап куучындашканы уғулат ‘Слышится, как, бормоча, пугливо разговаривают какие-то незнакомые люди’ [13, с. 128]; *Кӱӱктиң ӱни ӱзӱлбей, Анда-мында уғулат* ‘Голос кукушки, не прерываясь, слышится там и тут’ [19, с. 90]; *1924 јылда автоном областыты јоголтып, ойто Бийский уездке бириктирер сурактың облисполкомның председатели Н Ф. Меджит-Иванов… тургузарда, Чорос-Гуркин ле Сары-Сэп Канзачаков областтың салымы јанынаң терең санаркап, облисполкомның јӧбин јараткай турганын уғускандар* ‘Когда председатель облисполкома Н.Ф. Меджит-Иванов в 1924 году… поставил вопрос о том, чтобы, упразднив автономную область, снова присоединить (её) к Бийскому уезду, Чорос-Гуркин и Сары-Сэп Канзачаков, глубоко переживая за участь области, довели до сведения о несогласии с решением облисполкома’ [20]; *Кару јерлештериске солун кожоң уғузар деген амадула, јаңы чыккан кавер кожоңды јарлап турубыс* ‘С той целью, чтобы дорогие земляки послушали интересную песню, объявляем о новом кавере песни’ [21]; *Мыны уккан јаан байлар Каанга барып уғустылар* ‘Услышавшие это большие богачи к хану отправились и доложили’ [19, с. 167]; *Аңчыбай турага кирип келди. Михаил туруп келеле, колын берип ээндешти, ады-јолын уғуштылар* ‘Анчыбай вошел в дом. Михаил, поднявшись и протянув руку, поздоровался, познакомились (букв. услышали имена друг друга)’ [22, с. 79]; *Бой-бойын угужуп турган змес, уйалар, эпјоксынар змес* ‘Не прислушиваются ведь друг к другу. Не будут стыдиться, стесняться ведь’ [15, с. 267].

От формы *уғус-* образуются формы *уғузуш-* (взаимн.-совм. залог) ‘1) совместно сообщать, доводить до слуха; сообщать, доводить до слуха друг о друге; 2) совместно жаловаться, заявлять; жаловаться, заявлять друг на друга; 3) со-

вместно доводить до сведения, докладывать, доносить; доводить до сведения, докладывать, доносить друг на друга' [1, с. 735] и *угустур-* (понуд. залог) '1) заставлять слушать; давать послушать; 2) жаловаться, заявлять; 3) доводить до сведения, докладывать, доносить' [1, с. 736].

Олор бой-бойына угузушкан; *Алтын-Айды ол кудалап, Албатыга угустура ол јарлаган…* 'Он, святая Алтын-Ай, так, чтобы народ услышал, объявил…' [23, с. 112]; *1939 јылда писатель П. В. Кучияк А. Л. Коптеловло кожо Москвада советский писательдиҥ Союзында албатылардыҥ творчествозыныҥ декаднигинде туружуп, баштапкы ла катап алтай албатыныҥ кайын, кожоҥдорын, музыказын угустырарга келишкен* 'В 1939 году писателю П.В. Кучияку, когда (он) участвовал в Москве вместе с А.Л. Коптеловым в декаднике творчества народов в Союзе советских писателей, только в первый раз пришлось дать послушать кай, песни, музыку алтайского народа' [24, с. 35].

Производной от *угул-* является форма *угулт-* (понуд. залог) 'делать слышимым, делать так, чтобы было слышно' [1, с. 735]: *Ичкен аржандар кӱчис кожуп, Јанар кожоҥды ӱҥӱр угултсын* 'Целебные источники, из которых попили, сил нам прибавив, пусть сделают так, чтобы алтайская народная песня звонко слышалась' [25].

Анализ материала показывает, что от многозначного глагола *ук–*образуются 3 залоговые формы *угул-*, *угус-*, *угуш-*, которые также являются полисемичными. В свою очередь, *угул-* и *угус-* образуют формы *угулт-*, *угузуш-* и *угустур-*. Формы *угус-* и *угуш-*, а также *угузуш-* и *угустур-* наряду со значением слухового восприятия выражают дополнительные значения: 'жаловаться', 'доносить', 'докладывать' и др.

У глагола *тыҥда-* в АРС представлена форма *тыҥдат-* 'заставлять прислушиваться, слушать; давать послушать; заставлять подслушивать' [1, с. 729]: *Ол ӧйдӧ јетен јашка кире берген профессор Баскаков Калкинниҥ кайын тыҥ баалап, бойын бийик тоор, аҥылу ученыйларды јуун алып, кайды ла кожоҥды соныркадып тыҥдаткан* 'В то время профессор Баскаков, которому исполнилось семьдесят лет, сильно ценя кай Калкина, самого его высоко почитая, собрав особых учёных, вызывая у них интерес, кай и песни дал послушать' [24, с. 68].

В художественной литературе нами была зафиксирована форма *тыҥдал-* (страд. залог) 'быть услышанным', незафиксированная в АРС: *Кажы ла кижиниҥ эрмеги Кайкаганду тыҥдалар!* 'Рассказ каждого человека с удивлением будет услышан!' [18, с. 155].

Глагол *тыҥда-* имеет вариант *тыҥдала-* 'слушать, прислушиваться' [1, с. 729]: *Галя, машинаныҥ табыжынаҥ ойгонып калган бойы, …Унчукпастыҥ таныш ла јуук ӱнин тыҥдалап јатты* 'Галя сама, проснувшаяся от шума машины, …лежала, слушая знакомый и близкий голос Унчукпаса' [17, с. 165].

Производными от *тыҥдала-* являются формы *тыҥдалан-* (возвр. залог) 'прислушиваться' [1, с. 729] и *тыҥдалаш-* (взаимн.-совм. залог) 'вместе слушать, прислушиваться' [1, с. 729].

Материал алтайского языка показывает, что парадигмы форм глаголов *тыҥда-* и *тыҥдала-*, образующие по 2 формы, уступает по количеству форм парадигме глагола *ук-*. Также нами была зафиксирована форма *тыҥдал-*, неотмеченная в АРС.

Ол карагайлардыҥ та кажызында да кӱӱк эдип турарда, оны јазап угар деп, карагайлардыҥ кажызында эдип туру не деп ширте ле ширте, кӧр лӧ кӧр, тыҥдалан ла тыҥдалан 'Когда в какой-то из этих сосен куковала кукушка, чтобы хорошо расслышать, в какой же из сосен (она) кукует, разглядывает и разглядывает, смотрит и смотрит, прислушивается и прислушивается' [16, с. 232]; *Тийиҥчи тыҥдаланып јатса, агаш эмтир. Ол кандый да агашка јӧлӧй турган болгодый, кыјырап ла јат…* 'Когда Тийинчи лежал, прислушиваясь, то (это) оказалось (было) дерево. Оно, видимо, стоит, прислонившись к какому-то дереву, всё скрипит…' [14, с. 190]; *Мениҥ ыйлап турганымды јылдыстар тыҥдалажып, көстөриниҥ јаштары суркуражып, јыпылдап турган болгон* 'Было так, словно звёзды, слыша мой плач, блестели слезами, мигали' [25, с. 285]; *Тынду топшуур кылдарын Тыҥдалашсаҥ, мӧжибис* 'Живого топшуура струны послушай вместе, кедр наш' [19, с. 617].

Таким образом, в ходе проведенного исследования были решены все поставленные задачи, что позволило достичь цели работы. Нами был выявлен состав алтайских глаголов, выражающих процесс слухового восприятия. В целом следует отметить, что данная группа относительно немногочисленна. Среди указанных глаголов были выделены производящие лексемы и производные от них формы, тем самым была представлена система форм названных лексем. Семантический анализ алтайских глаголов слухового восприятия показал, что производные от полисемичной лексемы *ук–*глагольные формы являются тоже многозначными и наряду со значением слухового процесса выражают дополнительные значения. У глаголов *тыҥда-* и *тыҥдала-* и производных от них форм подобных дополнительных значений отмечено не было.

Данное исследование вносит в научный оборот новый материал по алтайским глаголам восприятия, тем самым расширяя представление о глагольной лексике алтайского языка. В дальнейшем оно может быть проведено в сравнительном аспекте. Результаты исследования могут представлять интерес для лингвистов, занимающихся изучением глагольной лексики, а также могут быть использованы, например, при подготовке обобщающих научных работ в области алтайской лексикологии.

Библиографический список

1. Чумакаев А.Э., Екеев Н.В., Майзина А.Н., Пиянтинова К.К., Тыдыкова Н.Н., Тюнтешева Е.В. *Алтайско-русский словарь*. Горно-Алтайск, 2018.
2. Чумакаев А.Э. Глаголы зрительного восприятия в алтайском языке. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 5 (102): 374–376.
3. Крючкова Т.В. *Функциональная категоризация глаголов и устойчивых глагольных словосочетаний со значением слуховой перцепции в современном английском языке.* Диссертация ... кандидата филологических наук. Белгород, 2004.
4. Осицкая Е.С. Глаголы слухового восприятия как предикаты пропозиционального отношения. *Вестник ВГУ.* Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010; № 2: 89–91.
5. Якупова Л.Н. *Лексико-семантическое поле слухового восприятия в башкирском языке.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2010.
6. Кириллина Н.В. «И я всюду слышу звуки…»: функции перцептивной лексики слухового восприятия в языке поэзии А.А. Ахматовой. *Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал)*. 2016; № 4: 1–9.
7. Се Шуан. Глаголы слухового восприятия в автобиографической прозе (на материале произведения Ирины Одоевцевой «На берегах Невы»). *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2024; Выпуск 1 (231): 33–40.
8. Хакимова Г.Ф. *Представление сферы слухового восприятия в русско-английском функционально-когнитивном словаре.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2005.
9. Слободян Е.А. *Системный, функциональный и исторический аспекты семантического поля слухового восприятия (на материале русского, польского и английского языков)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2007.
10. Фатхутдинова В.Г. Семантическая модификация глаголов слухового восприятия в русском и татарском языках. *Научное наследие В.А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы:* материалы Международной конференции. Казань: Издательство Казанского университета, 2018: 265–268.
11. Мосина Н.М., Паксютkина Ю.С. Семантика глаголов слухового восприятия в эрзянском и финском языках. *Финно-угорский мир*. 2020; Т. 12, № 1: 12–17.
12. Мосина Н.М., Паксютkина Ю.С. Сравнительный анализ глаголов слуховой перцепции в эрзянском и финском языках. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2020; Т. 13, Выпуск 4: 163–167.

References

1. Chumakaev A.`E., Ekeev N.V., Majzina A.N., Piyantinova K.K., Tydykova N.N., Tyuntesheva E.V. *Altajsko-russkij slovar'*. Gorno-Altajsk, 2018.
2. Chumakaev A.`E. Glagoly zritel'nogo vospriyatiya v altajskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 374-376.
3. Kryuchkova T.V. *Funkcional'naya kategorizaciya glagolov i ustojchivyh glagol'nyh slovosochetanij so znacheniem sluhovoj percepcii v sovremennom anglijskom yazyke.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Belgorod, 2004.
4. Osickaya E.S. Glagoly sluhovogo vospriyatiya kak predikaty propozicional'nogo otnosheniya. *Vestnik VGU.* Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2010; № 2: 89-91.
5. Yakupova L.N. *Leksiko-semanticheskoe pole sluhovogo vospriyatiya v bashkirskom yazyke.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2010.
6. Kirillina N.V. «I ya vsyudu slyshu zvuki…»: funkcii perceptivnoj leksiki sluhovogo vospriyatiya v yazyke po`ezii A.A. Ahmatovoj. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta (`elektronnyj zhurnal)*. 2016; № 4: 1–9.
7. Se Shuan. Glagoly sluhovogo vospriyatiya v avtobiograficheskoj proze (na materiale proizvedeniya Iriny Odoevcevoj «Na beregah Nevy»). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2024; Vypusk 1 (231): 33–40.
8. Hakimova G.F. *Predstavlenie sfery sluhovogo vospriyatiya v russko-anglijskom funkcional'no-kognitivnom slovare.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2005.
9. Slobodyan E.A. *Sistemnyj, funkcional'nyj i istoricheskij aspekty semanticheskogo polya sluhovogo vospriyatiya (na materiale russkogo, pol'skogo i anglijskogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2007.
10. Fathutdinova V.G. Semanticheskaya modifikaciya glagolov sluhovogo vospriyatiya v russkom i tatarskom yazykah. *Nauchnoe nasledie V.A. Bogorodickogo i sovremennyj vektor issledovanij Kazanskoj lingvisticheskoj shkoly:* materialy Mezhdunarodnoj konferencii. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 2018: 265-268.
11. Mosina N.M., Paksyutkina Yu.S. Semantika glagolov sluhovogo vospriyatiya v `erzyanskom i finskom yazykah. *Finno-ugorskij mir*. 2020; T. 12, № 1: 12-17.
12. Mosina N.M., Paksyutkina Yu.S. Sravnitel'nyj analiz glagolov sluhovoj percepcii v `erzyanskom i finskom yazykah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2020; T. 13, Vypusk 4: 163–167.

Статья поступила в редакцию 15.10.25

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-420-423

Cheng Zizhao, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University, Faculty of Philology, Department of the Russian Language (Moscow, Russia), E-mail: zizhao@mail.ru*

LINGUISTIC MEANS OF TIME EXPRESSION IN THE SCIENTIFIC TEXT OF THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY. The article examines the linguistic means of time expression in N.Yu. Bichurin's early Russian sinological text "China. Its inhabitants, customs, manners, education" (1840). The analysis focuses on the chapters "Chronology (year-related)" and "Chronology (general time)," as well as descriptive fragments concerning administrative-territorial structure. The results reveal a clear distribution: present tense and locative structures dominate in guidebook-like parts, while past tense and retrospective constructions prevail in historical sections. This confirms the text's hybrid composition, combining features of a guidebook and a historical excursus. A three-component model of temporal integration (retrospective core – localizer – actualizer) is proposed as the linguistic mechanism underlying this synthesis. The findings are relevant for narrative theory and the history of Russian sinology.

Key words: **N.Yu. Bichurin, category of time, verb, noun, adjective, adverb, conjunction, historical narrative, genre hybridization, guidebook discourse, temporal integration**

Чэн Цзычжао, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: zizhao@mail.ru*

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ВРЕМЕНИ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Статья посвящена анализу языковых средств выражения времени в раннем русскоязычном синологическом тексте Н.Я. Бичурина «Китай. Его жители, нравы, обычаи, просвещение» (1840). На материале глав «Летосчисление» и «Времесчисление», а также описательных фрагментов административно-территориального устройства показано, что в путеводительных фрагментах преобладают настоящее время и локативные конструкции, в исторических – прошедшее время и ретроспективные структуры. Это подтверждает гибридную природу текста, сочетающего черты путеводителя и исторического экскурса. В качестве лингвистического механизма такого синтеза предлагается трёхкомпонентная модель темпоральной интеграции (ретроспективное ядро – локализатор – актуализатор). Результаты исследования значимы для теории нарратива и истории отечественной синологии.

Ключевые слова: **Н.Я. Бичурин, категория времени, глагол, существительное, прилагательное, наречие, союз, исторический нарратив, жанровая гибридизация, дискурс путеводителя, темпоральная интеграция**

Актуальность данного исследования обусловлена недостаточной изученностью языковых средств выражения времени в научном тексте Н.Я. Бичурина, который прежде не подвергался специальному лингвистическому анализу с указанных позиций.

Научная новизна заключается в том, что впервые предпринимается попытка системного описания разноуровневых темпоральных маркеров, участвующих в построении сложного нарративного пространства, сочетающего черты исторического очерка и описания современного автору Китая. Текст Н.Я. Бичурина является нарративно сложным: это прежде всего рассказ о современном состоянии Китая, но с элементами исторического нарратива. Создавая повествование, Н.Я. Бичурин формирует собственное темпоральное пространство, где категории времени и повествовательные стратегии взаимодействуют, отражая как историческую, так и описательную логику текста. Основы анализа языковых средств выражения времени заложены в исследовании М.В. Всеволодовой, отмечающей участие языковых единиц разного типа в выражении времени в тексте [1].

Цель статьи – выявить языковые средства категории времени, с помощью которых происходит конструирование нарративного пространства научного текста Н.Я. Бичурина.

Для достижения этой цели сформулированы следующие задачи: во-первых, произвести анализ различных способов репрезентации времени в тексте автора, выявить их количественное соотношение; во-вторых, увидеть динамику использования Н.Я. Бичуриным средств указания на время в различных главах работы; в-третьих, выявить особенности применения автором языковых средств выражения времени, зависящие от его авторского замысла и от характера создаваемого им нарратива; в-четвёртых, увидеть многообразие лингвистических средств передачи временных значений в тексте.

Для адекватного анализа этого многокомпонентного объекта был избран комплексный методологический подход. Количественный метод был применен для выявления статистических закономерностей в распределении глагольных временных форм, что служит объективным индикатором доминирующего временного регистра. Грамматический и структурно-семантический методы позволили провести качественный анализ функций разноуровневых темпоральных маркеров (лексических, грамматических, синтаксических) и выявить механизмы их интеграции в единое смысловое целое. В работе использовались общенаучные методы анализа, синтеза, описания, наблюдения и сопоставления, а также элементы функционального подхода к категории времени.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении признаков дискурса путеводителя применительно к раннему русскоязычному синологическому тексту и в описании лингвистических механизмов темпоральной интеграции (ретроспективное ядро – локализатор – актуализатор).

Практическая значимость определяется возможностью использования полученных результатов при подготовке курсов по исторической поэтике, лингвистике текста и нарратологии, при составлении учебных пособий по русскому языку как иностранному (раздел «Научный стиль»), а также в прикладных задачах аннотирования и автоматического извлечения темпоральных маркеров из русских текстов XIX века.

Категория времени – одна из основополагающих смысловых и грамматических категорий в тексте, с помощью которой разворачивается пространство повествования, формируется его темпоральный характер. Анализ сочинения о Китае востоковеда и путешественника монаха Иакинфа (Никиты Яковлевича Бичурина, 1777–1853), который в первой половине XIX в. посетил Китай, стал первым русским китаеведом и основоположником мировой китаистики, позволяет взглянуть на лингвистические средства указания на время в историческом повествовании.

Современные учёные отмечают многообразие способов выражения времени в произведениях разных жанров. М.Ю. Сидорова и Ли Гуаньяо называют такие лексические и грамматические языковые средства выражения времени, как имена прилагательные и отадъективные наречия (древний, одновременно), темпоральные наречия, не производные от прилагательных (впоследствии), темпоральные (предложно-)падежные синтаксемы существительных (во время + Родит. пад.)), глаголы (произошло), частицы (уже) и др. [**2; 3**]. Темпоральное пространство текста, таким образом, составляет целый комплекс разнообразных лингвистических средств, одними из важнейших в системе которых являются формы времени глагола. Возможности лингвистических способов выражения времени в русском языке способствуют тому, что в тексте может быть представлено историческое время, включающее «не просто отражение реальности, но ее определенное понимание, в основе которого лежит интенция, целеполагание автора текста» [2, с. 9]. Особенно важно рассмотреть категорию времени и её представление в тексте в творчестве историка, для которого объективно изобразить течение времени – важнейшая профессиональная задача, особенно в том случае, когда он «включен в исторический процесс» [4, с. 255]. В историческом повествовании единицы русского языка могут выступать как средства «горизонтальной» и «вертикальной» передачи научного знания [5, с. 101].

В классическом историческом нарративе, как отмечает А.А. Ханова, временные маркеры и прежде всего глагольные формы прошедшего времени служат цели линейной реконструкции прошлого. Они выстраивают события в хронологическую цепь «причина-следствие», создавая дистанцию между временем повествования и временем автора-историка [6]. Такой нарратив стремится к объективности через минимализацию «голоса» автора в настоящем времени.

В отличие от классического исторического нарратива можно предположить, что текст Н.Я. Бичурина обладает гибридной природой. В дальнейшем мы покажем, что данная гибридность реализуется как синтез жанровых признаков путеводителя и исторического экскурса; данный вывод будет формулироваться в заключении. Его цель – не реконструкция прошлого как такового, а объяснение и верификация современного состояния Китая для русской аудитории. Исходя из этого, можно предположить, что и его темпоральная стратегия окажется принципиально иной.

Именно эта гибридная природа текста определяет его уникальную темпоральную организацию. Мы выдвигаем гипотезу, что Бичурин не столько следует линейной модели «прошлое → настоящее», сколько создает модель темпоральной интеграции, где пласты времени постоянно взаимодействуют. В таком нарративе прошедшее время может выполнять не функцию отстранения, а функцию аргументации и обоснования, в то время как настоящее время становится стержнем, к которому «подключается» исторический контекст. Задача данного исследования – выявить конкретные лингвистические механизмы этой интеграции.

В рамках дискурса путеводителя ключевыми считаются: (а) локативно-описательные конструкции с актуальным презенсом, обеспечивающие эффект

«здесь и теперь»; (b) выделение «достопримечательности» как субъективного конструкта, вокруг которого организуются описание и ориентировка адресата; (c) стратегия от предметности к ассоциативности, когда к номинации добавляется объяснение значения/функции объекта [7; 8; 9; 10].

В анализируемом сочинении Бичурина указанные признаки проявляются следующим образом: во-первых, описания административно-территориальных единиц и институтов систематически даются в настоящем времени (в том числе при нулевой/эксплицитной связке), что создает «путеводительную» актуализацию; во-вторых, регулярно маркируются значимые объекты (города, палаты, «главные» места) с указанием их текущих функций – это задаёт читателю маршрут интерпретации; в-третьих, простая номинация сопровождается краткими историческими ремарками, переводящими описание в плоскость интерпретации.

Тем самым «путеводительная» матрица выполняет ориентирующую и верифицирующую функции, тогда как исторический пласт обеспечивает аргументацию текущего состояния через ретроспективную рамку. На пересечении этих двух планов и формируется заявленная гибридность текста.

Исследование построено как лингвистическая проверка гипотезы о двуплановости. В основе методики лежит операционализация ключевых признаков дискурса путеводителя по М.Ю. Сидоровой [7; 8; 9]. После их теоретического разведения от признаков исторического нарратива анализируются (1) распределение глагольных временных форм; (2) частотность и структура локативно-описательных предложений; (3) хронотопические маркёры и микрожанровые переключения. Материалом служат главы «Летосчисление» и «Времесчисление», а также фрагменты с описанием административно-территориального устройства; цитаты приводятся по изданию 1840 г. [11]

Для адекватного анализа этого многокомпонентного объекта был избран комплексный методологический подход. Количественный метод был применен для выявления статистических закономерностей в распределении глагольных временных форм, что служит объективным индикатором доминирующего временного регистра. Грамматический и структурно-семантический методы позволили провести качественный анализ функций разноуровневых темпоральных маркеров (лексических, грамматических, синтаксических) и выявить механизмы их интеграции в единое смысловое целое. Таким образом, выбор методов был напрямую обусловлен спецификой материала.

С целью получения репрезентативных данных методом сплошной выборки для анализа были взяты три главы, наиболее ярко отражающие указанную гибридность: «Краткие статистические сведения» и «Времесчисление» (демонстрируют доминирование настоящего времени с точечными историческими обоснованиями) и «Летосчисление» (где, напротив, исторический нарратив доминирует, но постоянно актуализируется через связь с современностью). Сопоставление этих глав позволяет проследить реализацию авторской нарративной стратегии в разных модусах единого текста.

Суммарная картина подтверждает предполагаемое разведение планов: «Краткие статистические сведения» – 77.1% наст. / 22.9% прош.; «Времесчисление» – 96.9% наст.; «Летосчисление» – 79.1% прош. При этом локативно-описательные конструкции составляют значительную часть всех предикативов с настоящим временем (табл. 1). Первым и наиболее ярким является использование глагольных форм. Было рассмотрено, сколько всего глагольных форм применено автором, какое количество глаголов стоит в настоящем (в том числе в предложениях с нулевой связкой) и прошедшем временах. Полученные сведения представлены в сводной таблице.

Проведенный количественный и качественный анализ позволяет выйти за рамки констатации фактов и выявить системную модель темпоральной организации, характерную для нарративной стратегии Н.Я. Бичурина. В отличие от классического исторического повествования, подчиняющегося линейному принципу «прошлое → настоящее», Бичурин конструирует сложную многослойную временную перспективу, где пласты прошлого и настоящего непрерывно взаимодействуют. Основу этой модели составляет принцип темпоральной интеграции, реализуемый через устойчивые трёхкомпонентные конструкции, включающие ретроспективное ядро (глагол или причастие прошедшего времени, фиксирующее исторический факт), темпоральный локализатор (точный временной маркер, определяющий положение события на хронологической оси) и актуализирующий элемент (глагол настоящего времени или нулевая связка, обеспечивающие «мост» в современность и подчеркивающие релевантность прошлого для настоящего).

Данная модель не является статичной. Как показывают данные таблицы 1, её конфигурация варьируется в зависимости от нарративной задачи автора. В главах-«путеводителях» («Краткие статистические сведения», «Времесчисление») доминирует модель «настоящее с ретроспективной сноской», где настоящее время выступает как структурная основа (77.1% и 96.9%), а прошедшее – как точечный инструмент верификации и обоснования. Напротив, в главе-«экскурсе» («Летосчисление») активируется модель «прошлое с актуализирующим выводом», где прошлое время формирует исторический фон (79.1%), но постоянно «приводится» к настоящему через указание на сохраняющиеся обычаи, институты или последствия событий.

Таким образом, Н.Я. Бичурин использует языковые средства не изолированно, а в рамках продуманной системы, целью которой является не реконструкция истории, а создание эффекта «живой истории»: демонстрация того, как прошлое непрерывно живет и проявляется в современном укладе Китая. Это фундаментально отличает его текст от историографических трудов его эпохи и объясняет малое количество сложных подчинительных союзов: связи между временами устанавливаются не на синтаксическом, а на семантико-прагматическом уровне через выявленную трехкомпонентную модель. Для наглядности демонстрируем работу данной модели на конкретных примерах:

«Монголы, вошедшие (1) в Китай в XVII в. (2), служат (3) в Пекине и в гарнизонах» [11, с. 18].

«По ведомостям, представленным (1) в 1812 году (2), считалось..., что позволяет (3) судить о нынешней численности» [11, с. 17].

В первом случае прошедшее событие («вхождение») не изолируется, а немедленно актуализируется как причина современного состояния («служба»). Во втором исторический документ служит основанием для верификации текущего знания. Как видно из примеров, прошлое грамматически и семантически вплетено в настоящее. Проиллюстрируем работу данной модели на примере главы «Краткие статистические сведения».

В главах «Краткие статистические сведения» (страницы 9–29) наиболее востребованными оказались формы настоящего времени глагола. Автор обращается к ним в 77% глагольного словоупотребления. С помощью данных глаголов Н.Я. Бичурин описывает картину устройства современного ему Китая, состояние страны, которое он наблюдает в настоящий момент, почти без отсылки к прошлому её или её регионов. Например: *«Управляющие Коммиссарства составляют отдельные части, состоящие в зависимости от Казённых Палат, а на Уезды не разделяются, исключая Сюй-юн-тьхин в губернии Сы-чуань»*. Форму настоящего времени имеют в подобных предложениях не только глаголы (зависят, действуют, называются и др.), но и причастия (находящиеся, населяющие, считающиеся и др.).

Для передачи настоящего времени повествования используются также предложения с материально выраженной связкой есть: *«Четвертая губерния есть Хэ-нань, в которой V одна казенная палата»* и нулевой связкой: «*Пятая губерния есть Цзян-су в которой V две казенные палаты: одна V с Цзян-нинфу, другая V в Су-чжеу-фу»* (на месте нулевой связки нами поставлен знак V). Применяется и неупотребительная сегодня форма множественного числа связки «суть»: *«Ли суть инородцы, обитающие на острове Хай-нань»*. Для Н.Я. Бичурина важно констатировать те особенности китайской жизни, которые он наблюдает, и наиболее адекватным средством для этого становится именно настоящее время.

Проведенный выше количественный анализ (табл. 1) показал доминирование настоящего времени в главе «Краткие статистические сведения». Качественный анализ ретроспективных фрагментов этой главы выявляет, однако, более сложную картину: использование прошедшего времени не является хаотичным, а подчиняется строгой нарративной стратегии: обоснованию современного состояния Китая через апелляцию к прошлому. В отличие от классического исторического нарратива, где прошлое является основным объектом описания, Н.Я. Бичурин использует его как инструмент верификации и объяснения. Данная стратегия находит своё воплощение в устойчивых трёхкомпонентных конструкциях, где: (1) глагол или причастие прошедшего времени фиксирует исторический факт; (2) точный временной маркер (дата, период) локализует его во времени; (3) глагол настоящего времени или нулевая связка актуализируют связь с современностью. Так, в примере «Монголы, вошедшие (1) в Китай вместе с маньчжурами (в XVII в.) (2), служат (3) в Пекине и в гарнизонах» [11, с. 18] прошедшее событие («вхождение») не изолируется, а немедленно подаётся как причина современного состояния («служба»). Аналогичная структура наблюдается в статистических пассажах: «По ведомостям (инструмент верификации), представленным (1) в 1812 году (2), считалось (1) ..., что позволяет (3) судить о нынешней численности» [11, с. 17]. Подобные конструкции, составляющие до 70% всех ретроспективных

Таблица 1

Количество различных глагольных форм в разных главах книги Н.Я. Бичурина «Китай. Его нравы, обычаи, жители, просвещение»

	Количество	%	Количество	%	Количество	%
Всего глаголов	166	100	97	100	110	100
Форма	Глава«Краткие статистические сведения»		Глава «Времесчисление»		Глава «Летосчисление»	
Настоящее время	128	77.1	94	96.9	23	20.9
Прошедшее время	38	22.9	3	3.1	87	79.1

отсылок в главе, демонстрируют, как формальное меньшинство глагольных форм прошедшего времени (22.9%) выполняет ключевую смыслообразующую функцию. Они представляют собой осознанный авторский приём создания «эффекта непрерывности истории», где прошлое логически и грамматически вплетено в ткань повествования о настоящем.

Преимущественное оперирование формами настоящего времени встречается в большей части глав анализируемого сочинения Н.Я. Бичурина. Для иллюстрации можно рассмотреть также главу «Времесчисление» (страницы 138–145), в которой количество форм настоящего времени ещё более значительно – 97%.

Глагольные формы настоящего времени, в том числе конструкции с нулевой связкой, а также причастия настоящего времени позволяют автору рассказать о том, как в современном ему Китае считаются временные промежутки: *«В Китае V принят лунный год; почему в продолжении 19 лет бывает 12-годов из 12, и семь из 13 месяцев. Тринадцатый месяц называется высокосным, жунь-юе; но годы, состоящие из 13 месяцев, не называются высокосными»*.

В главе «Летосчисление» (страницы 128–138) соотношение форм времени оказывается совершенно иным (табл. 1). Формы прошедшего времени составляют здесь подавляющее большинство в 79%. В данной главе Н.Я. Бичурин предпринимает попытку обрисовать для российского читателя современное состояние летоисчисления с опорой на историю Китая, начиная с самых древних времён. Формы прошедшего времени глагола позволяют автору сообщить о том, что когда-то происходило или существовало: *«Древняя история Китая еще во времена мудреца Кун-цзы, т. е. за пять веков до Р.Х., по ее древности считалась священною под названием Шу-цзин»*.

В начале главы Н.Я. Бичурин подчёркивает древность китайской истории, при этом формы прошедшего времени сочетаются здесь с формами настоящего, связывая между собой исторические периоды: *«В XII век славный Китайский астроном Шао-цзы составил систему миробытия. По сей системе существование мира разделяется на положительные периоды, из коих каждый заключает в себе продолжение 126,600 лет»*. Это обусловлено одной из отличительных особенностей книги, в которой Н.Я. Бичурин не воссоздаёт историю, а дает исторические ссылки. Автор детально описывает те династии, которые существовали в китайской истории, используя для этого комбинации языковых средств указания на время: *«Яо царствовал от 2351 до 2255, всего 102 г. Шунь царствовал от 2255 до 2205, всего 50 л.»*. Повторяющийся глагол прошедшего времени сочетается с такими регулярными временными маркерами, как номерные названия годов. При переходе автора от повествования о династиях прошлого к описанию современных правителей формы прошедшего времени закономерно сменяются формами настоящего: *«Династия Минь царствовала от 1368 до 1644, всего 216 лет… Династия Цинь царствует от 1644 до настоящего года, 196 лет»*. Здесь по-прежнему активно используются количественные и порядковые числительные, с помощью которых описание приобретает точность и достоверность. Кроме того, появляется специфическое для описания китайской истории лексическое средство указания на время: слово династия. Для китайцев отнесение того или иного события к времени царствования определённой династии важнее, чем его отнесение к году или веку. Н.Я. Бичурин, включённый в местный культурный контекст, понимает это и последовательно описывает все существовавшие в истории страны династии. Таким образом, даже в главе, нарративно посвящённой прошлому, прошедшее время не становится самоцелью, а систематически актуализируется через указание на длящиеся последствия, устоявшиеся институты или живые традиции, что и обеспечивает эффект «живой истории».

К формам настоящего времени автор прибегает в главе «Летосчисление» тогда, когда ему надо рассказать о современных китайских обычаях, связанных с описываемыми историческими событиями: *«В Китае великою неучтивостию считается назвать человека по имени…»*, а также описать традиции и установки, сложившиеся в древности и существующие в современном ему Китае. В этом случае могут использоваться и нулевые связки. Например: *«Что касается до самого образа летосчисления, Китайцы употребляют эпохи, периоды и эры особенного рода. Вступление династии на престол составляет эпоху, а продолжение ее царствования до следующей династии V период»*.

Формы будущего времени единичны и применяются автором при описании постапокалиптического прогноза развития цивилизации, составленного одним из древних мудрецов Китая: **«***В 12-м круге, под названием Хай, последует совершенное разрушение мира и превращение в хаос»*.

В историческом нарративе используются исключительно глаголы прошедшего времени, играющие здесь ключевую роль в развитии повествования. Как отмечает А.А. Ханова, употребление таких глаголов указывает на отнесённость описываемого события к прошлому. Кроме того, прошедшее время в нарративном режиме выполняет функцию «отстранения» времени персонажей от реального времени автора [6, с. 95]. В анализируемом тексте наблюдается иная картина. Здесь глаголы прошедшего и настоящего времени сочетаются в различных соотношениях, поскольку текст Н.Я. Бичурина представляет собой эссе с историческими экскурсами. Для автора важно сделать исторически ссылки, обосновать то, что он рассказывает, но ещё важнее – передать картину современного ему Китая.

Функционально-семантическая категория времени является многоуровневой, включающей в себя не только глагольные формы, но и целый комплекс языковых единиц, нацеленных на воплощение в тексте единой темпоральной картины. Важными средствами создания картины современного автору Китая и его временной исторической характеристики становятся имена существительные с семантикой временных периодов (год, век, династия, столетие) и более общим значением (время, эпоха, продолжение, последование, период), имена существительные с фазисной семантикой (начало, конец), имена прилагательные (древний, древнейший, новый, старый, старший, прежний, первобытный, постоянный, следующий, первый, последний, первоприбывший), отъадъективные имена существительные (древность) и наречия (нередко, вновь, ежегодно), количественные и порядковые числительные, указывающие на номера лет; временные предлоги (во время, в продолжение), сочетания (в его время, в сие время, от древних времён, с того времени, с сего времени), темпоральные наречия и наречные сочетания, не производные от имён прилагательных (теперь, впоследствии, только что), темпоральные (предложно-)падежные сочетания существительных с числительными («Династия Шан с 1401 года приняла название Инь»), глаголы (происходить, начинаться, последовать), частицы (уже), союзы (когда) и т. п.

Если сравнивать с привычным историческим нарративом (например, текстом учебников по истории Китая), то становится видно, что названные лексические средства используются в меньшем количестве. Это объясняется намерениями автора (он не стремится создать исторический нарратив), а также структурными причинами (к примеру, практически отсутствуют составные временные союзы (после того, как; перед тем, как и др.), поскольку синтаксическая структура текста Н.Я. Бичурина существенно проще, чем нарратив современных учебников).

Значимым для автора темпоральным лексическим маркером является аббревиатура Р.Х. (Рождество Христово), используемая для репрезентации описываемых событий с точки зрения принятого в Европе летоисчисления. Она всегда применяется в комбинации с (предложно-)падежной синтаксемой существительного: *«…На основании сих преданий он начал свою историю с 61 года царствования государя Хуань-ди, а по нашему летосчислению с 2637 года до Р.Х.»*.

Как и в российских учебниках по истории Китая, в тексте Н.Я. Бичурина применяется приём «нагнетания темпоральных маркеров», дающий «автору возможность не просто расположить событие на хронологической оси времени, но и ориентировать его относительно других событий и/или установить между ними причинно-следственные связи» [3, с. 76–77]. Например: *«Младшая династия Хань, одного дома с старшею царствовала с 23 до 226, всего 198 л.»*. Чтобы соотнести исторические периоды, здесь использованы: глагол в прошедшем времени *царствовала*, имя существительное *династия*, имена прилагательные *младший – старший*, падежное (198 лет) и предложно-падежные сочетания существительных с числительными (с 23 до 226 (годы)).

Основная часть темпоральных маркеров применяется автором в главах с формальным преобладанием глаголов настоящего времени, представляя здесь исторический нарратив и способствуя передаче одной из ключевых характеристик Китая – его древности: *«Цян есть древнее Китайское название некоторых Тангутских родов»* («Краткие статистические сведения»), *«Сим образом самая большая часть древнейших сведений о Китае безвозвратно утрачена»* («Летосчисление»).

Как справедливо отмечает И.К. Калимонов, «каждое новое поколение будет смотреть на исторический опыт по-разному, отражая, таким образом, процесс формирования исторической памяти» [12, с. 90]. Эта мысль находит прямое подтверждение в лингвистической стратегии Н.Я. Бичурина. Для него, открывающего русскому человеку Китай, было важно представить его не как экзотическую диковинку, а как современное государство с древней историей. Достигается это в том числе и через сознательное использование временных маркеров: противопоставление форм прошедшего и настоящего времени, введение точных датировок (в 1812 году, от 2351 до 2255) и опора на устойчивые трёхкомпонентные конструкции становятся для Бичурина лингвистическим инструментом реконструкции исторической памяти. Через эти средства он не просто описывает, а конструирует образ Китая, делая его ближе и понятнее русскому читателю, чьи представления о стране до этого были, по сути, «сказочными» и оторванными от современности. Ключевая роль в этом процессе преодоления культурного барьера через формирование особого нарративного пространства принадлежала именно оперированию единицами с семантикой времени.

Проведенное исследование позволяет сделать ряд ключевых выводов. Лингвистический анализ, включающий количественный и структурно-семантический методы, недвусмысленно доказывает, что архитектоника текста Н.Я. Бичурина построена на постоянном взаимодействии временных пластов и синтезе жанровых моделей. Настоящее время становится стержнем повествования о современном автору Китае, в то время как прошедшее время выполняет не функцию отстранения, а функцию аргументации и обоснования этого настоящего.

Основным выводом работы является то, что нам удалось при помощи лингвистических средств верифицировать гибридную двуплановую природу нарратива. Эта гибридность реализуется как синтез жанровых признаков путеводителя (актуальный презенс, локативно-описательные схемы, ориентация на «достопримечательность») и исторического экскурса (прошедшее время, ретроспективная рамка, интерпретация текущего состояния через прошлое). Выявленная устойчивая трехкомпонентная модель темпоральной интеграции (ретроспективное ядро

+ темпоральный локализатор + актуализирующий элемент) служит конкретным лингвистическим механизмом, реализующим этот синтез и создающим эффект «живой истории».

Тем самым книга выстраивается как единое нарративное пространство, где «путеводительная» матрица выполняет ориентирующую и верифицирующую функции, а исторический пласт – аргументативную. Этот синтез является не случайным признаком, а осознанной авторской стратегией, порожденной целью представить Китай русскому читателю не как экзотическую диковинку, а как современное государство с непрерывной и живой историей. Таким образом, сочинение Н.Я. Бичурина может быть квалифицировано как научный гибрид двух описательных модусов своей эпохи, где лингвистические средства выражения времени становятся ключевым инструментом преодоления культурного барьера и формирования особого нарративного пространства.

Таким образом, поставленная в работе цель была выполнена, обоснована научная новизна исследования. Считаем, что данное исследование представляет интерес для лингвистов при подготовке курсов по исторической поэтике, лингвистике текста и нарратологии, а также при составлении учебных пособий по русскому языку как иностранному.

Библиографический список

1. Всеволодова М.В. *Способы выражения временных отношений в современном русском языке*. Москва: Издательство Московского Университета, 1975.
2. Сидорова М.Ю., Ли Гуаньяо. Историческое время, субъект истории и субъект-историк: к проблеме текстового представления. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2025; № 2: 9–19.
3. Сидорова М.Ю., Ли Гуаньяо. Языковые средства выражения времени в историческом нарративе (на материале российских учебников по истории Китая). *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2025; № 1: 70–81.
4. Калимонов И.К., Байтеева М.В. Понятие «историческое время» и творчество историка: взгляды П. Рикёра и Р. Козеллека. *Ученые записки Казанского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2011; № 153 (3): 255–266.
5. Сидорова М.Ю. К проблеме функционирования русского языка как средства «горизонтальной» и «вертикальной» передачи научного знания. *Новая экономика и региональная наука*. 2016; № 2 (1): 101–108.
6. Ханова А.А. Особенности темпоральности в исторических нарративах о Великом шелковом пути. *Коммуникативные исследования*. 2025; № 1 (12): 90–105.
7. Сидорова М.Ю. Языковые маркёры антропоцентричности в описаниях изображений. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2016; № 3 (67): 25–37.
8. Сидорова М.Ю., Гостев П.П. Коммуникативные стратегии описания изображений: от предметности к ассоциативности. *Язык, сознание, коммуникация*. 2016; № 53: 312–322.
9. Сидорова М.Ю., Чэнь Лэй. Локативно-описательные предложения в тексте путеводителя. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 486–489.
10. Сидорова М.Ю., Чэнь Лэй. «Достопримечательность» как субъективный конструкт в тексте путеводителя по Китаю для русских туристов: семантические особенности и языковые средства. *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2016; № 3: 137–148.
11. Бичурин Н.Я. Китай. *Его жители, нравы, обычаи, просвещение*. Санкт-Петербург: В тип. Императорской академии наук, 1840.
12. Калимонов И.К. Концепция исторического повествования Поля Рикёра. *Ученые записки Казанского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2005; № 147 (2): 85–99.

References

1. Vsevolodova M.V. *Sposoby vyrazheniya vremennyh otnoshenij v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, 1975.
2. Sidorova M.Yu., Li Guan'yao. Istoricheskoe vremya, sub`ekt istorii i sub`ekt-istorik: k probleme tekstovogo predstavleniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2025; № 2: 9-19.
3. Sidorova M.Yu., Li Guan'yao. Yazykovye sredstva vyrazheniya vremeni v istoricheskom narrative (na materiale rossijskih uchebnikov po istorii Kitaya). *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2025; № 1: 70-81.
4. Kalimonov I.K., Bajteeva M.V. Ponyatie «istoricheskoe vremya» i tvorchestvo istorika: vzglyady P. Rikera i R. Kozelleka. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2011; № 153 (3): 255-266.
5. Sidorova M.Yu. K probleme funkcionirovaniya russkogo yazyka kak sredstva «gorizontal'noj» i «vertikal'noj» peredachi nauchnogo znaniya. *Novaya `ekonomika i regional'naya nauka*. 2016; № 2 (1): 101-108.
6. Hanova A.A. Osobennosti temporal'nosti v istoricheskih narrativah o Velikom shelkovom puti. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2025; № 1 (12): 90-105.
7. Sidorova M.Yu. Yazykovye markery antropocentrichnosti v opisaniyah izobrazhenij. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 3 (67): 25-37.
8. Sidorova M.Yu., Gostev P.P. Kommunikativnye strategii opisaniya izobrazhenij: ot predmetnosti k associativnosti. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*. 2016; № 53: 312-322.
9. Sidorova M.Yu., Ch`en' L`ej. Lokativno-opisatel'nye predlozheniya v tekste putevoditelya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 486-489.
10. Sidorova M.Yu., Ch`en' L`ej. «Dostoprimechatel'nost'» kak sub`ektivnyj konstrukt v tekste putevoditelya po Kitayu dlya russkih turistov: semanticheskie osobennosti i yazykovye sredstva. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2016; № 3: 137-148.
11. Bichurin N.Ya. Kitaj. *Ego zhiteli, nravy, obychai, prosveschenie*. Sankt-Peterburg: V tip. Imperatorskoj akademii nauk, 1840.
12. Kalimonov I.K. Koncepciya istoricheskogo povestvovaniya Polya Rikera. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2005; № 147 (2): 85-99.

Статья поступила в редакцию 20.10.25

УДК 82.81 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-423-427

***Kazachenko O.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Moscow City University, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: kazachenkoov@mgpu.ru*
***Leontieva A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow City University (Moscow, Russia); State University of Humanities and Technology (Orekhovo-Zuevo, Russia), E-mail: lealesya1979@yandex.ru*

FORMING A VALUE SYSTEM IN AN INDIVIDUAL THROUGH THE LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE ASPECTS OF LITERARY WORKS. The article is dedicated to a problem of values, which is important for modern humanities, which admits an interdisciplinary nature of work. The problem of preserving and personal acceptance of traditional values is especially relevant for modern Russia, since the phenomena of globalization and digitalization contribute to the unification and standardization of languages and cultures of the world. The objective of the work is to analyze the axiological sphere of native speakers of the Russian language, which is formed by various social institutions. The authors state that literary works could contain situations that are transformed into values or anti-values in the minds of respondents. The latter forms a system that influences the worldview and individuals' actions. The method is intentional analysis which is based on "The Little Prince" (A. de Saint-Exupery). The main predications (macrostructures) are identified, which are the values highlighted by the respondents, such as *kindness, friendship, peace, love* and *honesty*. Each value has second-order predications, as well as an analytical assessment of the situation, which together make it possible to identify value as the purpose of the message. It is proved that traditional values are formed not only by Russian literary works.

Key words: **values, anti-values, value system, traditional values, intentional analysis, the Little Prince, A. de Saint-Exupery**

***О.В. Казаченко**, д-р филол. наук, доц., Московский городской педагогический университет, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: kazachenkoov@mgpu.ru*
***А.В. Леонтьева**, канд. филол. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, Государственный гуманитарно-технологический университет, г. Орехово-Зуево, E-mail: lealesya1979@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ИНДИВИДА ПОСРЕДСТВОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И КОММУНИКАТИВНОГО АСПЕКТА ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Статья посвящена важной для современной гуманитаристики, все чаще допускающей междисциплинарный характер работ, проблеме ценностей. Особенно актуально проблема сохранения и личностного принятия традиционных ценностей стоит для современной России, поскольку феномены глобализации и цифровизации способствуют унификации и стандартизации языков и культур мира. В работе представлен анализ аксиологической сферы носителей русского языка и культуры, которая формируется различными социальными институтами. Авторами доказано, что литературное произведение

может содержать ситуации, которые в сознании респондентов трансформируются в ценности или антиценности. Последние, в свою очередь, складываются в систему, влияющую на мировоззрение и поступки индивидов. При помощи интенционального анализа, проведенного на материале повести-сказки А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц», были выявлены основные предикации (макроструктуры), являющиеся ценностями, выделенные респондентами, такие как *добро(та), дружба, мир, любовь* и *честность*. У каждой ценности имеются предикации 2-го порядка, а также присутствует аналитическая оценка ситуации, которые в совокупности позволяют выделить ту или иную ценность как цель сообщения. Доказано, что традиционные ценности формируются не только за счет отечественных произведений.

Ключевые слова: **ценности, антиценности, система ценностей, традиционные ценности, интенциональный анализ, Маленький принц, А. де Сент-Экзюпери**

Воспитание молодого поколения граждан своей страны является важной задачей любого суверенного государства. Система обучения учеников, направленная на усвоение традиционных автохтонных ценностей, особенно во времена глобализации и цифровизации, становится не просто одной из приоритетных государственных задач.

При этом озвучиваются разные, порой противоположные мнения о необходимости обучения данным ценностям молодого поколения на разных уровнях образования, включая вузовское. С одной стороны, эксперты уверены, что такое обучение будет способствовать гармоничному развитию личности человека, формированию его гражданской позиции, русской культурной идентичности, что в целом ведет к единению, а также устойчивости всего общества. С другой стороны, исследователи подчеркивают тот факт, что «навязывание» ценностей может быть модной тенденцией, своеобразным современным трендом, не имеющим под собой твердой государственной воли и обладающим временным характером. На наш взгляд, необходимо принимать во внимание те беспрецедентные вызовы (экономические, социальные, демографические, политические и даже когнитивные), с которыми столкнулась наша страна в последние десятилетия, поэтому приобщение к традиционным ценностям должно осуществляться «мягкой силой», при помощи убеждения, примера и сравнения, что объясняет актуальность представленной работы.

Целью исследования является анализ аксиологической сферы носителей русского языка и культуры.

Эта цель реализуется при помощи следующих задач:

– теоретических: анализ основных подходов к ценностям как моделям должного, отраженным в сознании носителей русского языка и культуры в форме имен ценностей;

– эмпирических: выявление индивидуальных ценностных систем через посредство литературы как социального института.

Научная новизна заключается в том, что в работе предпринята попытка выявления индивидуальных систем ценностей через анализ литературного произведения, названного респондентами в качестве репрезентанта той или иной ценности.

Теоретическая значимость исследования заключается в доказательстве того, что литературное произведение, являясь сосредоточением лингвистического и коммуникативного аспекта, может способствовать формированию (трансформации, корректировке, уточнению) системы ценностей индивида.

Практическая значимость состоит в том, что результаты работы могут применяться в курсах по лингвистическому анализу текста, а также при формировании списка литературы для изучения в школе на уроках.

Приведем цитаты значимых государственных деятелей, обеспокоенных данной проблемой. Слова Президента РФ на заседании Совета Безопасности публикуются государственным изданием «Российская Газета»: «Мы видим, <…> в современном мире ценностное и смысловое пространство подвергается жесткой конкуренции. Там идет жесткая конкуренция, идет агрессивная борьба за влияние на умы людей. Традиционные ценности объявляются устаревшими и архаичными часто» [1]. Эта когнитивная война беспокоит политиков (В. Володин), священников (протоирей А. Ткачев), экономистов (А. Хазин), общественных деятелей (А.М. Ильницкий), политологов (Е. Сатановский), ученых (С. Глазьев) и в целом многих представителей гражданского общества, поэтому государство обязано формировать образ такого светлого будущего, к которому хочется стремиться и который, в свою очередь, опирается на традиционные ценности, поддерживаемые и принимаемые обществом.

Конституция РФ провозглашает следующие аксиологические доминаты: «Человек, его права и свободы являются высшей ценностью» (Статья 2), «В Российской Федерации охраняются труд и здоровье людей, <…>, обеспечивается государственная поддержка семьи, материнства, отцовства и детства, инвалидов и пожилых граждан» (Статья 7), «Земля и другие природные ресурсы используются и охраняются в Российской Федерации как основа жизни и деятельности народов, проживающих на соответствующей территории» (Статья 9), «Все равны перед законом и судом» (Статья 19), «Каждый имеет право на жизнь» (Статья 20), «Достоинство личности охраняется государством» (Статья 21), «Каждый имеет право на свободу и личную неприкосновенность» (Статья 22) и многие другие [2]. Таким образом, выделяются такие ценности, как *человек, право, свобода, труд, здоровье, семья, материнство, отцовство, детство, земля, закон, жизнь, личность, достоинство, неприкосновенность* и некоторые другие. Это те ценности, которые признаются, охраняются и внедряются государством в жизнь гражданина.

Важно отметить, однако, что ценности, отраженные в государственных документах, не всегда и/или не полностью разделяются обществом и составляющими его индивидами.

Ученые различных научных направлений не обходят вниманием ценностную (аксиологическую) составляющую жизни российского социума (например, проект 2000-х «Томская инициатива»), исследуя состав (номенклатуру), структуру их «моментальной фотографии», иерархию и смысловое содержание ценностей, их влияние на поведенческие паттерны отдельного человека и в целом всего общества. С нашей точки зрения, необходимо продолжать междисциплинарные исследования, которые позволят учитывать социологический, политологический, этнокультурный, лингвистический и психологический контексты, а значит, использовать методы разных научных дисциплин.

Говоря о категории ценности, некоторые авторы допускают существование общих для всего человечества ценностей, называя их универсальными, среди которых выделяются следующие: «*безопасность, вера, власть, внимание к людям, доверие, долг, достаток, дружба, законность, здоровье, известность, любовь, милосердие, мир, могущество, надежда, независимость, образование, покой, порядочность, природа, профессионализм, равенство, развитие, родина, свобода, семья, смысл жизни, согласие, сотрудничество, справедливость, стабильность, творчество, труд, убеждения, уважение к родителям, удовольствие, успех*» [3, с. 15]. Однако вопрос о существовании самой возможности существования таких ценностей, которые могли быть приемлемыми для людей на всей нашей планете, до настоящего времени является дискуссионным.

Согласно диссертационному исследованию О.В. Казаченко, ценности формируют аксиологическую сферу русского образа мира, которая входит в качестве подсистемы в образ мира человека. Она имеет нежесткую иерархию, и элементы этой подсистемы связаны между собой прочными связями, которые ослабевают от ядра к периферии, структурно объединяясь в диады и триады [4]. Иерархия ценностей как подсистемы русского образа русского мира имеет следующий вид: в ядро входят такие ценности, как «*семья, любовь, дружба, доброта* и *свобода*» [4, с. 291]. Ближнюю периферию составляет следующий набор: «*честность, уважение, мир, справедливость, воля, труд, успех, деньги, культура* и *равенство*» [4, с. 291]. В дальней периферии связи между составляющими аксиологической подсистемы («*родина, толерантность, патриотизм, коллективизм и религиозность*» [4, с. 291]) становятся более свободными и в целом не оказывают на систему ценностей русского образа мира и картины мира и собственно на миропонимание человека значимого влияния.

Большинство ученых подчеркивают этническую составляющую ценностей. По мнению И.А. Ильина, «национальность человека определяется не произволом, а укладом его инстинкта и его творческого акта, укладом его бессознательного и больше всего укладом его *бессознательной духовности* (здесь и далее выделено автором). Покажи мне, как ты веруешь и молишься, как проявляются у тебя *доброта, геройство, чувство чести и долга*; как ты *поешь, пляшешь и читаешь стихи*; что ты называешь *"знать"* и *"понимать"*, как ты *любишь* свою *семью*; кто твои любимые *вожди, гении и пророки,* – скажи мне все это, а я скажу тебе, какой нации ты сын; и все это зависит не от твоего сознательного произвола, а от духовного уклада твоего бессознательного» [5]. Эта цитата подчеркивает важность национальной принадлежности человека как формы информационного структурирования мира. И.А. Ильин призывает к бережному отношению, изучению, использованию всего совокупного опыта предшествующих поколений, его исторической памяти и мудрости, называя отказ от национальной культуры «денационализацией» и «национальным обезличиванием». Важно также подчеркнуть, что философ при этом различает «здоровые» и «нездоровые» формы национализма. Первая выступает как любовь к своему народу, а вторая – как ненависть к другому, иному, чуждому. Это различение позволяет бережно относиться к своей культуре и историческому опыту, но при этом мирно сосуществовать с другими культурами.

И.А. Ильин справедливо подчёркивает, что воспитание детей в русской культуре надо начинать с детства. Он утверждает, что «надо сделать так, чтобы все прекрасные предметы, впервые пробуждающие дух ребенка, вызывающие в нем умиление, восхищение, преклонение, чувство красоты, чувство чести, любознательность, великодушие, жажду подвига, волю к качеству – были национальными, у нас в России – национально русскими; и далее: чтобы дети молились и думали русскими словами; чтобы они почуяли в себе кровь и дух своих русских предков и приняли бы любовью и волею – всю историю, судьбу, путь и призвание своего народа; чтобы их душа отзывалась трепетом и умилением на дела и слова русских святых, героев, гениев и вождей. Получив в дошкольном возрасте такой духовный заряд и имея в своей семье живой очаг таких настроений, русские дети, где бы они ни находились, развернутся в настоящих и верных русских людей» [5]. Посредством таких составляющих русской культуры, как язык, песня, молитва, сказка, жития святых и героев, поэзия, история, армия, территория, хозяйство, формируется «дух национального воспитания, необходимый русскому и каждому

здоровому народу» [5]. В этой связи необходимо отметить, что язык занимает лидирующее положение, поскольку именно благодаря языку как второй сигнальной системе (по И.П. Павлову) возникает специфически человеческое абстрактное мышление. При этом такие фольклорно-церковные формы культуры, как песня, молитва, жития святых, героический эпос, поэзия, заменяются в настоящее время продуктами чужих культур (преимущественно европейских и американской). Мы далеки от мысли, что все национальное – хорошее, а все иностранное – плохое, однако и здесь необходим баланс. Не можем не привести слова И.А. Ильина: «Каждое истинное духовное достижение – в знании и в добродетели, в религии, в красоте или в праве – есть *достояние общечеловеческое* (здесь и далее выделено нами – О.К.), которое способно объединить на себе взоры и чувства, и мысли, и сердца всех людей, *независимо от эпохи, нации и гражданской принадлежности*» [5]. Таким образом, говоря о ценностях в жизни современного человека, важно отметить, что их смысловое содержание формируется не всегда только лишь средствами национального языка и культуры в форме национальных произведений. Существуют произведения, которые выходят за пределы своей национальной принадлежности, получившие не просто мировое признание, но ставшие бестселлерами и, шире – мировым достоянием.

Каждая отрасль лингвистики имеет как общие, так и частные методы изучения ценностей. К общим методам можно отнести метод словарных дефиниций, анализ прецедентных текстов, сопоставительный анализ (в случае сравнения двух и более культур), а к частным методам принадлежат такие, как анализ концептов, метод ассоциативного эксперимента, когнитивная интерпретация, дискурс-анализ, лингвоаксиологический, контекстуальный, лексико-семантический, когнитивно-дискурсивный анализы. Важно подчеркнуть, что большинство современных лингвистических исследований имеют междисциплинарный и даже трансдисциплинарный характер, что свидетельствует не только о сложности, но и о значимости онтологической категории ценности для жизни человека.

При изучении ценностей в диссертации использовался комплексный анализ, включающий социологический опрос (для определения списка ценностей), семный анализ толковых словарей (для выявления основных сем анализируемых понятий), анализ ассоциативных словарей и собственный ассоциативный эксперимент (для анализа «овнешнения» образов сознания), ранжирование (для установления списка ценности в порядке их значимости) и интенциональный анализ литературных произведений [4]. На последнем методе нам бы хотелось остановиться более подробно.

Ученые давно подмечали и подчеркивали роль в жизни человека такого социального института, как литература, поскольку она всегда соответствует духу времени, обнажая чаще всего недостатки общества определенной исторической эпохи. При этом текст всегда выступает диалогом между писателем и читателем, что доказывают идеи, отраженные в работах М.М. Бахтина, Х.Р. Яусса, М. Наумана, В.С. Александрова и др.

Значимость литературных произведений в формировании традиционных ценностей довольно высока, так как их изучение дает возможность не просто узнавать новую информацию и проявлять эмпатию к понравившемуся герою, но также позволяет «участвовать» в решении важных этических вопросов. Таким образом, у читателя возникает эмоционально-оценочный отклик. О роли эмоций в оценивании говорит Г.И. Шпиталевская, которая утверждает, что «эмоции являются первой и непосредственной формой познания и оценки, они фиксируют важные для человека объекты и явления с точки зрения их ценности. Но наиболее развернутым, осознанным оценочное суждение становится в процессе оценочной деятельности» [6, с. 243]. Кроме того, в литературных произведениях ценности, как, впрочем, и антиценности, выступают как действия или ситуации, которые личностно принимаются (или отторгаются) на примере героев, демонстрирующих определенное поведение, оцениваемое читателями в рамках дихотомий «правильно – неправильно», «приемлемо – неприемлемо», «верно – неверно».

Обращение к моделям должного, отраженным в литературном произведении, является абсолютно логичным, потому что «во взаимодействии языкового текста и языкового сознания его интерпретаторов... кроется, как кажется, динамика процесса становления культурных ценностей и норм – явление в высшей степени значимое с точки зрения социальных изменений» [7, с. 34–35]. Таким образом, применение разработанного Т.М. Дридзе лингвопсихосоциологического метода, иначе называемого интенциональным, позволяет изучать текст в двухосной системе координат: лингвистической (на уровнях языковых единиц от фонемы до дискурса) и коммуникативной (от слова до текста как сложных знаковых систем). Коммуникативный аспект предполагает ответ на вопрос: для чего, с какой целью автор создает свой текст, каковы его намерения (интенции).

Литературное произведение рассматривается нами вслед за Н.И. Жинкиным как структура, включающая иерархию смыслов разной степени сложности и значимости, обладающая цельностью и связанностью (А.А. Леонтьев) [8]. Методика интенционального анализа предполагает выделение предикаций различных уровней, соотносимых с описанной выше иерархией смыслов. Предикация высшего 1-го порядка (макроструктура) предполагает выявление цели сообщения. Читатели при ответе на вопрос «О чем данное произведение?» обычно выделяют именно цель (мотив). Элементы общего содержания (предикация 2-го порядка) разъясняют основные констатирующие тезисы, а также дают аналитическую оценку ситуации. Второстепенные элементы (предикации 3-го, 4-го и далее порядка) иллюстрируют основной тезис. Схематично данный анализ представлен на рис. 1. Таким образом возможно выявить коммуникативные программы, реализованные в тексте лингвистическими средствами.

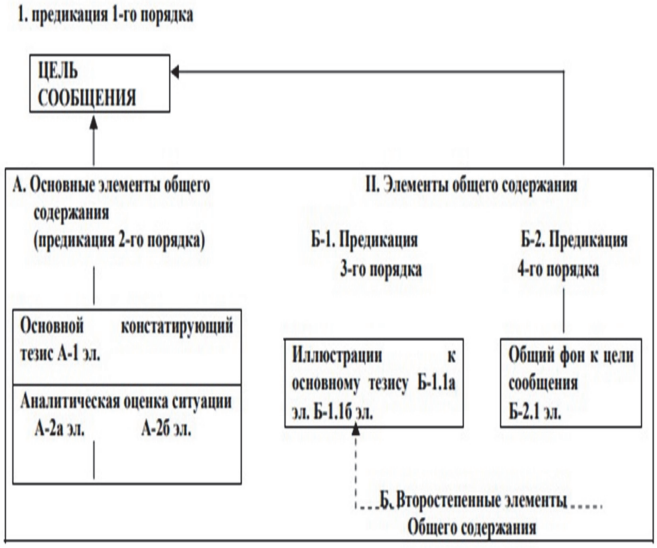


Рис. 1. Графическая схема макроструктуры по Т.М. Дридзе

Согласно данным К. Лохнес из энциклопедии «Британника», повесть-сказка «Маленький принц», опубликованная почти сто лет назад автором и военным летчиком А. де Сент-Экзюпери, является именно таким мировым достоянием: «The novella has been translated into hundreds of languages and has sold some 200 million copies worldwide, making it one of the best-selling books in publishing history» (Повесть была переведена на сотни языков и разошлась тиражом около 200 миллионов экземпляров по всему миру, что делает ее одной из самых продаваемых книг в истории книгоиздания) [9]. Значение данной сказки так же велико и для русской культуры, что, собственно, доказывает, что Россия не является обособленным государством с точки зрения культуры, а является частью европейской и мировой культуры.

Это также подтверждается отзывами читателей о прочитанном произведении в Интернете на сайтах, продающих различные книги. Например: «В произведении особую роль играют такие понятия. как любовь, дружба, верность» (Eva_Dumon), «О том, что нужно напоминать себе, что на самом деле важно в этой жизни. Что мало заниматься каким-то делом: нужно приносить пользу. Что надо заботиться о других» (belka_brun), «Нет слов. В этом коротком произведении затронуто столько тем, что даже теряешься. И каждый герой говорит о чём-то важном, значимом» (Lusi_lusi), «Как ни крути, главная мысль этой книги – любовь. Способность любить» (MashaKurochka), «Книга о любви и привязанности, о том, что надо смотреть сердцем» (lydusha) [10].

Мы также подтвердили значимость повести-сказки для носителей русского языка и культуры нашими собственными исследованиями, проведенными в 2018–2020 гг. В этот период времени был проведен опрос среди молодых респондентов (14–25 лет), среди которых были юноши и девушки, обучающиеся или недавно завершившие свое образование. Общее количество опрошенных – 253 человека. Респондентам был задан следующий вопрос: напишите автора и название литературного произведения, наиболее ярко отражающего ценность *семья* (*любовь, дружба, доброта и свобода, честность, уважение, мир, справедливость, воля, труд, успех, деньги* и др. Общее количество – 20). Всего было получено 5074 ответа, из них 1041 – отказ. Более 20% отказов может быть объяснено несколькими причинами, о чем упоминали сами респонденты: нехватка времени на чтение внеклассного (внеучебного) материала, нелюбовь к чтению,

Таблица 1

Результаты опроса респондентов

Ценности	Количество упоминаний респондентами
Добро(та)	19
Дружба	11
Мир	11
Любовь	6
Честность	7
Свобода	2
Уважение	1
Культура	1

сложность задания. Самым часто упоминаемым литературным произведением, отражающим множество ценностей, среди молодого поколения стала повесть-сказка «Маленький принц» А. де Сент-Экзюпери. Количество упоминаний в опросе респондентов представлено в табл. 1.

Таким образом, можно сделать вывод, что «Маленький принц» А. де Сент-Экзюпери является репрезентантом целой системы ценностей представителей молодого поколения России в начале XXI века.

Почему же «Маленький принц» стал тем произведением, которое является средоточием ценностей для молодёжи России в современном мире? Попытаемся ответить на поставленный вопрос с точки зрения лингвистики.

В данной статье мы продолжим анализ избранного произведения, начатого нами в диссертационном исследовании. Ценность *доброта* уже была изучена нами посредством интенционального анализа. Согласно проанализированным данным, основными импликациями являются помощь ближнему, зависимость (при приручении Лиса доброта становится уязвимостью), опасность злоупотребления, гиперчувствительность, эмпатия и чрезмерная эмпатия [4]. Теперь мы более подробно остановимся на других выделенных респондентами ценностях.

Как уже упоминалось, предикация высшего 1-го порядка (макроструктура) предполагает выявление цели сообщения. Таким образом, целями произведения являются ценности, выделенные респондентами (табл. 1).

Ценность *дружба* является ключевой в повести-сказке. Основными конституирующими тезисами (предикациями 2-го уровня) являются следующие: необходимость друга *(«Жил да был Маленький принц. Он жил на планете, которая была чуть побольше его самого, и ему очень не хватало друга…»* [11, с. 8]; *Маленький принц вздохнул. «Вот бы с кем подружиться, – подумал он еще. – Но его планетка уж очень крохотная. Там нет места для двоих…»* [11, с. 25]; *«Хорошо, когда есть друг, пусть даже надо умереть. Вот я очень рад, что дружил с Лисом…»* [11, с. 35]), этапы дружбы («*Я ищу друзей. А как это – приручить? – Это давно забытое понятие, – объяснил Лис. – Оно означает: создать узы. – Узы? – Вот именно, – сказал Лис. – Ты для меня пока всего лишь маленький мальчик, точно такой же, как сто тысяч других мальчиков. И ты мне не нужен. И я тебе тоже не нужен. Я для тебя всего только лисица, точно такая же, как сто тысяч других лисиц. Но если ты меня приручишь, мы станем нужны друг другу. Ты будешь для меня единственным в целом свете. И я буду для тебя один в целом свете*…» [11, с. 31]; «*Узнать можно только те вещи, которые приручишь, – сказал Лис. – У людей уже не хватает времени что-либо узнавать. Они покупают вещи готовыми в магазинах. Но ведь нет таких магазинов, где торговали бы друзьями, и потому люди больше не имеют друзей. Если хочешь, чтобы у тебя был друг, приручи меня!*» [11, с. 33]), значимость друга («*Сердце мое больно сжимается, когда я вспоминаю моего маленького друга, и нелегко мне о нем говорить. Прошло уже шесть лет с тех пор, как он вместе со своим барашком покинул меня. И я пытаюсь рассказать о нем для того, чтобы его не забыть. Это очень печально, когда забывают друзей. Не у всякого есть друг*» [11, с. 8]; «*Маленький принц вспомнил, как он когда-то переставлял стул с места на место, чтобы лишний раз поглядеть на закат солнца. И ему захотелось помочь другу*» [11, с. 24]; *«Вот человек, – сказал себе Маленький принц, продолжая путь, – вот человек, которого все стали бы презирать – и король, и честолюбец, и пьяница, и делец. А между тем из них всех он один, по-моему, не смешон. Может быть, потому что он думает не только о себе»* [11, с. 25]), ответственность/преданность *(«Таким был прежде мой Лис. Он ничем не отличался от ста тысяч других лисиц. Но я с ним подружился, и теперь он – единственный в целом свете*» [11, с. 33], *«Люди забыли эту истину, – сказал Лис, – но ты не забывай: ты навсегда в ответе за всех, кого приручил. Ты в ответе за твою розу. – Я в ответе за мою розу… – повторил Маленький принц, чтобы лучше запомнить»* [11, с. 34]; «*Ты всегда будешь мне другом»* [11, с. 39]). Аналитическая оценка ситуации заключена во фразе «Хорошо, когда есть друг, пусть даже надо умереть» [11, с. 35].

Следующей ценностью, указанной респондентами, является *мир*. Необходимо отметить омонимию лексической единицы *мир*, которая так же присутствует в исследуемой ценности. Анализ словарных дефиниций толковых и энциклопедических словарей разных лет позволил выявить несколько ядерных и периферийных сем ценности *мир*[1]: Вселенная или ее часть, Земля и ее обитатели, действительность, человечество, светское общество, явления в жизни и природе, нахождение после смерти, община, психическая сфера, объединение людей, жизнь до смерти (религ.), вещество, окружающая среда. Семы ценности *мир*[2] представлены следующими элементами: спокойствие, согласие, отсутствие войны, разногласий, ссоры, мирный договор, ничья [12, с. 112–122].

В «Маленьком принце» ценность *мир* реализована только в значении *мир*[1]. Основными предикациями 2-го уровня являются следующие: планета как дом («*Тогда Маленький принц сказал серьезно: – Это не страшно, ведь у меня там очень мало места. И прибавил не без грусти: – Если идти все прямо да прямо, далеко не уйдешь…»* [11, с. 7]; *«Каждый день я узнавал что-нибудь новое о его планете, о том, как он ее покинул и как странствовал. Он рассказывал об этом понемножку, когда приходилось к слову. Так, на третий день я узнал о трагедии с баобабами…И вот на планете Маленького принца есть ужасные, зловредные семена… это семена баобабов. Почва планеты вся заражена ими. А если баобаб не распознать вовремя, потом от него уже не избавишься. Он завладеет всей планетой. Он пронижет ее насквозь своими корнями. И если планета очень маленькая, а баобабов много, они разорвут ее на клочки»* [11, с. 9–10]; *«Я знал одну планету, на ней жил лентяй. Он не выполол вовремя три кустика…»* [11, с. 10]; *«Я очень люблю закат. Пойдем посмотрим, как заходит солнце <…> А на твоей планете тебе довольно было передвинуть стул на несколько шагов. И ты снова и снова смотрел на закатное небо, стоило только захотеть…»* [11, с. 11]; мир как порядок *(«Есть такое твердое правило, – сказал мне позднее Маленький принц. – Встал поутру, умылся, привел себя в порядок – и сразу же приведи в порядок свою планету. Непременно надо каждый день выпалывать баобабы... Это очень скучная работа, но совсем не трудная»* [11, с. 10]). Аналитическая оценка ситуации, как нам представляется, заложена в следующих двух моментах. Во-первых, в словах Маленького принца «*Встал поутру, умылся, привел себя в порядок – и сразу же приведи в порядок свою планету*» [11, с. 10], а во-вторых, во фразе автора «*Вам, кто тоже полюбил Маленького принца, как и мне, это совсем, совсем не все равно: весь мир становится для нас иным оттого, что где-то в безвестном уголке вселенной барашек, которого мы никогда не видели, быть может, съел не знакомую нам розу*» [11, с. 42].

Автор «Маленького принца» на протяжении всей сказки описывает ситуации, демонстрирующие ценность *любовь*. Нами выделены следующие предикации 2-го уровня: любовь как забота *(«Очень хорошо, что ты дал мне ящик: барашек будет там спать по ночам»* [11, с. 6]; *«Если любишь цветок – единственный, какого больше нет ни на одной из многих миллионов звезд, этого довольно: смотришь на небо и чувствуешь себя счастливым. И говоришь себе: “Где-то там живет мой цветок…” Но если барашек его съест, это все равно, как если бы все звезды разом погасли! И это, по-твоему, не важно!»* [11, с. 13]; *«Моя краса и радость недолговечна, – сказал себе Маленький принц, – и ей нечем защищаться от мира, у нее только и есть что четыре шипа. А я бросил ее, и она осталась на моей планете совсем одна!»* [11, с. 26]; способность любить *(«Ничего я тогда не понимал! Надо было судить не по словам, а по делам. Она дарила мне свой аромат, озаряла мою жизнь. Я не должен был бежать. За этими жалкими хитростями и уловками я должен был угадать нежность. Цветы так непоследовательны! Но я был слишком молод, я еще не умел любить* [11, с. 15]; *«Да, да, я люблю тебя, – услышал он. – Моя вина, что ты этого не знал. Да это и не важно. Но ты был такой же глупый, как и я. Постарайся быть счастливым… Оставь колпак, он мне больше не нужен*» [11, с. 16–17], уникальность объекта любви *(«– Поди взгляни еще раз на розы. Ты поймешь, что твоя роза – единственная в мире»* [11, с. 33]. Аналитическая оценка ситуации выражена в словах Маленького принца о розе: *«Знаешь… моя роза… я за нее в ответе. У нее только и есть что четыре жалких шипа, больше ей нечем защищаться от мира»* [11, с. 41].

Ценность *честность* также является одной из названных респондентами в повести-сказке А. де Сент-Экзюпери. Сложность анализа этой ценности в произведении заключается в том, что вербально она не присутствует в тексте, однако читатель легко считывает эти предикации в действиях Маленького принца. Например, в ситуации, когда ребенок спросил, зачем цветам шипы, а автор, будучи занят, как ему казалось, чрезвычайно важным делом – ремонтом самолета, не подумавши, ответил, что они злые. Маленький принц воскликнул: *«Все ты путаешь… ничего не понимаешь!»* [11, с. 12]. Или в эпизоде про господина с багровым лицом, который «*за всю свою жизнь ни разу не понюхал цветка. Ни разу не поглядел на звезду. Он никогда никого не любил. И никогда ничего не делал. Он занят только одним: он складывает цифры. И с утра до ночи твердит одно: «Я человек серьезный! Я человек серьезный!» – совсем как ты. И прямо раздувается от гордости*» [11, с. 13]. В заключении Маленький принц честно оценил этого господина, сказав, что тот не человек, а гриб. Аналитическая оценка ситуации, как нам представляется, реализована в словах короля: «Себя судить куда трудней, чем других. Если ты сумеешь правильно судить себя, значит, ты поистине мудр [11, с. 19].

Что касается трех ценностей, выделенных респондентами (*свобода, уважение и культура*), то интенциональному анализу данные ценности мы подвергать не будем, поскольку, как нам представляется, количество респондентов, упомянувших их, слишком мало и эти данные можно считать статистической погрешностью. Однако хотелось бы выделить еще несколько ценностей, не зафиксированных при опросе молодых ребят. Они больше относятся к антиценностям. Это *честолюбие, тщеславие* («*Ведь тщеславным людям кажется, что все ими восхищаются*» [11, с. 20]; «*Тщеславные люди глухи ко всему, кроме похвал*» [11, с. 20]; «*Почитать значит признавать, что на этой планете я всех красивее, всех наряднее, всех богаче и всех умней*» [11, с. 20]; «*Ну, доставь мне удовольствие, все равно восхищайся мною!*» [11, с. 20], *одиночество («А где же люди? – вновь заговорил наконец Маленький принц. – В пустыне все-таки одиноко…– Среди людей тоже одиноко, – заметила змея* [11, с. 28]) и *жестокость («Мне жаль тебя, – продолжала змея. – Ты так слаб на этой Земле, жесткой, как гранит. В тот день, когда ты горько пожалеешь о своей покинутой планете, я сумею тебе помочь»* [11, с. 29]). Автор мастерски показывает людские пороки в сравнении с чистотой, нежностью, простотой, сердечностью мальчика Маленького принца. А. де Сент-Экзюпери заключает: в жизни важно то, что неосязаемо. И трижды повторяет: «*Самое главное – то, чего не увидишь глазами*».

В качестве общих выводов из проведенного анализа можно заключить, что ознакомление с традиционными ценностями и их принятие в качестве личност-

но-значимых является важной задачей социальных институтов. Литература как элемент «мягкой» силы предоставляет возможность доносить до читателей ценности, важные с точки зрения сохранения и развития языка и культуры. При этом традиционные ценности репрезентированы не только в произведениях русских/советских/российских авторов, но также в работах иностранных писателей, которые стали уже мировым достоянием. Повесть-сказка «Маленький принц» А. де Сент-Экзюпери является именно таким образчиком, который откликается своей искренностью у современной российской молодежи. Обозначим основные предикации ценностей: *доброта* (помощь ближнему, зависимость, опасность злоупотребления, гиперчувствительность, эмпатия и чрезмерная эмпатия); *дружба* (необходимость друга, этапы дружбы, значимость друга, ответственность/преданность); *мир* (планета как дом, мир как порядок); *любовь* (любовь как забота, способность любить). Ценность *честность* в проанализированном произведении практически не вербализирована, но представлена ситуациями, где читатель легко считывает необходимые предикации. Таким образом, цель, состоящая в подробном анализе ценностей в повести-сказке «Маленки принц», достигнута. Последовательный разбор каждой из заявленных ценностей подкрепляется анализом цитат из текста и выделением их ключевых составляющих.

Кроме ценностей в повести-сказке выделяются следующие антиценности: *честолюбие, тщеславность, одиночество* и *жестокость*, которые показывают отрицательные стороны жизни взрослых в сравнении с детьми. Интенциональный анализ литературного произведения позволил выделять явные и скрытые интенции автора на разных смысловых уровнях, что, безусловно, является важной составляющей формирования системы традиционных ценностей в современных условиях, а также воспитания следующих поколений.

Таким образом, можно заключить, что задачи исследования решены: выявлены имена ценностей, которые отражают идеалы носителя русского языка и культуры, через анализ ситуаций, отраженных в литературных произведениях, на примере повести-сказки «Маленький принц» А. де Сент-Экзюпери.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что ценностная структура «Маленького принца» является глубокой и системной, где каждая ценность подчинена главной идее о приоритете духовного невидимого начала в человеческой жизни.

Научная новизна обоснована через использование четкого методологического аппарата и эмпирической базы, опирающейся на данные респондентов, что добавляет работе не только социологическую составляющую, но и объективность исследования. Комплексный анализ позволил выявить не только вербализированные, но и имплицитные ценности, которые выявляются респондентами в действиях героев произведения.

Проведенное исследование позволило доказать, что литературные произведения, совмещая лингвистический и коммуникативный компоненты, способствуют формированию системы ценностей индивида. Данная работа может представлять интерес для филологии и литературоведения в качестве примера применения интенционального анализа к классическому тексту. Кроме того, результаты исследования могут быть также полезны для аксиологической лингвистики с точки зрения изучения способов вербализации и репрезентации абстрактных понятий (ценностей) в языке художественной литературы, а также теории ценностей.

Авторы считают, что перспективой исследования может стать изучение индивидуальных систем ценностей, сформированных в том числе при помощи литературных произведений с учетом возрастной динамики.

Библиографический список

1. Путин В.В. В мире идет борьба за умы людей, навязываются неолиберальные модели. *Российская газета;* 2025, 10 июня. Available at: https://rg.ru/2025/06/10/putin-v-mire-idet-borba-za-umy-liudej-naviazyvaiutsia-neoliberalnye-modeli.html
2. *Конституция РФ*. Available at: http://www.constitution.ru/10003000/10003000-4.htm
3. Тарасов Е.Ф. Проблема анализа содержания общечеловеческих ценностей. *Вопросы психолингвистики*. 2012; № 15: 8–17.
4. Казаченко О.В. *Структура и содержание аксиологической сферы русского образа мира в XXI веке*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2021.
5. Ильин И.А. Путь духовного обновления. *Путь к очевидности*. Москва, 1993. Available at: https://legitimist.ru/lib/philosophy/i_ilin_put_duhovnogo_obnovleniya.pdf
6. Шпиталевская Г.Р. Эмоционально-оценочная деятельность на уроке чтения как элемент содержания литературного образования. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; Т. 74, № 2: 242–245.
7. Дридзе Т.М. Интерпретационные характеристики и классификация текстов (с учетом специфики интерпретационных сдвигов). *Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации)*. Москва, 1976.
8. Жинкин Н.И. *Речь как проводник информации*. Москва, 1982.
9. *List of best-selling books*. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_best-selling_books#cite_note-22
10. *Отзывы с ЛитРес*. Available at: https://www.litres.ru/book/antuan-de-sent-ekzuperi/malenkiy-princ-53462650/otzivi/?page=6
11. Сент-Экзюпери А. де. *Маленький принц*. Available at: https://aleginalf.ru/wp-content/uploads/2022/06/%D0%BC%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%86.pdf
12. Казаченко О.В. *Аксиологическая сфера в гуманитарной парадигме*: монография. Москва, 2021.

References

1. Putin V.V. V mire idet bor'ba za umy lyudej, navyazyvayutsya neoliberal'nye modeli. *Rossijskaya gazeta;* 2025, 10 iyunya. Available at: https://rg.ru/2025/06/10/putin-v-mire-idet-borba-za-umy-liudej-naviazyvaiutsia-neoliberalnye-modeli.html
2. *Konstituciya RF*. Available at: http://www.constitution.ru/10003000/10003000-4.htm
3. Tarasov E.F. Problema analiza soderzhaniya obschechelovecheskih cennostej. *Voprosy psiholingvistiki*. 2012; № 15: 8-17.
4. Kazachenko O.V. *Struktura i soderzhanie aksiologicheskoj sfery russkogo obraza mira v XXI veke*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2021.
5. Il'in I.A. Put' duhovnogo obnovleniya. *Put' k ochevidnosti*. Moskva, 1993. Available at: https://legitimist.ru/lib/philosophy/i_ilin_put_duhovnogo_obnovleniya.pdf
6. Shpitalevskaya G.R. `Emocional'no-ocenochnaya deyatel'nost' na uroke chteniya kak `element soderzhaniya literaturnogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; T. 74, № 2: 242-245.
7. Dridze T.M. Interpretacionnye harakteristiki i klassifikaciya tekstov (s uchetom specifiki interpretacionnyh sdvigov). *Smyslovoe vospriyatie rechevogo soobscheniya (v usloviyah massovoj kommunikacii)*. Moskva, 1976.
8. Zhinkin N.I. *Rech' kak provodnik informacii*. Moskva, 1982.
9. *List of best-selling books*. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_best-selling_books#cite_note-22
10. *Otzyvy s LitRes*. Available at: https://www.litres.ru/book/antuan-de-sent-ekzuperi/malenkiy-princ-53462650/otzivi/?page=6
11. Sent-`Ekzyuperi A. de. *Malen'kij princ*. Available at: https://aleginalf.ru/wp-content/uploads/2022/06/%D0%BC%D0%B0%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%86.pdf
12. Kazachenko O.V. *Aksiologicheskaya sfera v gumanitarnoj paradigme*: monografiya. Moskva, 2021.

Статья поступила в редакцию 27.10.25

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-427-430

***Liu Sidi**, postgraduate, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia), E-mail: 857980247@qq.com*

SELF-PRESENTATION OF MOSCOW AND THE MOSCOW REGION ON THE WEBSITE OF THE INTERNATIONAL EXHIBITION-FORUM "RUSSIA." The article studies self-presentation methods for Moscow and the Moscow region on the website of the International exhibition-forum "RUSSIA." The analysis is conducted through the prism of thematic dominants and their linguistic representation. Two key thematic dominants have been identified: Scientific Innovation and Tourism, as well as the sub-themes that implement them. The main lexical and grammatical methods of representing the specified thematic dominants have been identified. The obtained results have scientific value for further development of the topic related to the study of the media image of Russia, formed by the website of the International exhibition-forum "RUSSIA," as they are an important part of an integrated research and set the vector for the analysis of empirical material and its description. The topic is interdisciplinary, so the article may be of interest to specialists in the fields of media linguistics, sociolinguistics, cultural studies, political science, and the theory and practice of journalism.

Key words: **media image, Moscow, Moscow region, exhibition "Russia," thematic dominant, self-presentation, presentation methods**

***Лю Сыди**, аспирант, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, E-mail: 857980247@qq.com*

САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ МОСКВЫ И МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ НА САЙТЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ВЫСТАВКИ-ФОРУМА «РОССИЯ»

Статья посвящена исследованию способов самопрезентации Москвы и Московской области на сайте международной выставки-форума «Россия». Анализ осуществлён через призму тематических доминант и их языковой репрезентации. Выделены две ключевые тематические доминанты: Научные инновации и Туризм, а также реализующие их подтемы. Выявлены основные лексические и грамматические средства репрезентации указанных тематических доминант. Полученные результаты имеют научную ценность для дальнейшей разработки темы, связанной с изучением медиаобраза России, формируемого сайтом Международной выставки-форума «Россия», так как являются важной частью комплексного исследования и задают вектор анализа эмпирического материала и его описания. Тема носит междисциплинарный характер, поэтому статья может быть интересна специалистам в области медиалингвистики, социолингвистики, культурологии, политологии, теории и практики журналистики.

Ключевые слова: **медиаобраз, Москва, Московская область, выставка «Россия», тематическая доминанта, самопрезентация, способы репрезентации**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Китайского совета по стипендиям № [2023] 107

В XXI веке человек получает информацию и формирует представление о мире преимущественно благодаря средствам массовой коммуникации. Одну из форм создания и существования феноменов массового сознания в медиакоммуникации представляет медиаобраз [1, с. 91]. Ключевыми медийными образами являются медиаобраз личности и медиаобраз региона [2; 3].

Актуальность данного исследования обусловлена обращением к феномену медиаобраза – одному из базовых понятий медиалингвистики, которое в последнее десятилетие привлекает активное внимание исследователей, апробирующих разные аспекты его изучения, методы и источники материала. Актуальным является обращение к официальному сайту как источнику качественного материала, создающему позитивный образ России.

Целью статьи является анализ способов и средств самопрезентации Москвы и Московской области на сайте выставки «Россия».

Для достижения указанной цели поставлены следующие задачи: исследовать степень изученности медиаобраза Москвы и Московской области; проанализировать медиаобраз Москвы и Московской области на сайте выставки через тематические доминанты; выявить и описать средства их воплощения в текстах онлайн-страниц изучаемых субъектов РФ.

Значимость обсуждаемой в статье проблемы обусловлена медиалингвистическим подходом, посредством которого исследуется позитивный образ Москвы и Московской области. Расценивая медиаобраз региона как глобальный и многомерный медиалингвистический феномен, ранее мы отмечали, что «медиаобраз создаётся через отдельные представления об объекте и являет собой совокупность бесконечного множества информационных и интерпретационных составляющих <…>; изучается медиаобраз региона также через отдельные фрагменты, отражающие разные стороны данного структурно и содержательно сложного феномена» [4, с. 42]. Вследствие этого одним из наиболее распространённых и эффективных подходов к изучению медиаобраза региона признаём описание его через тематические доминанты.

Объектом настоящего исследования является медиаобраз Москвы и Московской области, репрезентированный на онлайн-страницах субъектов РФ на сайте Международной выставки-форума «Россия» (далее – Выставка) [5]. Предмет исследования – тематические доминанты и способы их репрезентации.

Научная новизна исследования определяется медиалингвистическим анализом, который охватывает не только вербальные, но и невербальные средства самопрезентации; а также эмпирическим материалом, который ранее не становился объектом специального медиалингвистического изучения. В ходе исследования нами не были обнаружены научные труды, в которых с медиалингвистических позиций был бы комплексно рассмотрен медиаобраз Москвы и Московской области. Отмеченный факт свидетельствует о научной новизне анализа образа данного региона, репрезентированного в текстах сайта Выставки.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении теории и практики медиалингвистических исследований: изучение и описание медиаобраза региона через призму тематических доминант и способов их вербальной и невербальной репрезентации позволило создать модель анализа изучаемого феномена.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов при анализе других медийных образов, а также в учебно-образовательной деятельности в рамках спецкурсов по медиалингвистике, лингвострановедению, лингвокультурологии.

Материалом для анализа послужили тексты онлайн-страниц Москвы и Московской области, представленные на указанном сайте; их составили на каждой странице: основной текст о субъекте РФ, аннотация к тексту, рубрика «Интересные факты», аудиогид, видеоряд.

Анализ составляющих онлайн-страницы осуществлён посредством контент-анализа и интент-анализа, предполагающих осмысление структуры, содержания и взаимодействия текстов, репрезентированных средствами разных семиотических кодов, а также своеобразие взаимодействия коллективного автора текста и диктора, озвучивающего текст, с адресатом. Общенаучный описательный метод применён при описании достижений изучаемого субъекта РФ в разных сферах, его ключевые компоненты: наблюдение, обобщение, классификация и систематизация материала реализованы при выявлении основных тематических доминант и их подтем. Анализ вербальной репрезентации выявленных тематических доминант потребовал применения лингвистического анализа, включающего контекстный анализ языковых единиц, используемых в анализируемых текстах для создания медиаобраза Москвы и Московской области. Медиалингвистический анализ позволил учесть организацию текстов посредством разных медийных каналов, включая визуальный и аудиальный.

Москва и Московская область, будучи центральной частью России, обладают глубокой историей, богатым культурным наследием и значительным туристическим потенциалом. Указанные особенности региона закономерно репрезентируются в различных средствах массовой коммуникации и формируют её медийный образ.

Учёными разных гуманитарных направлений проведено множество исследований, прямо или косвенно создающих образ этого центрального региона России. Так, Е.Ш. Танеева, акцентируя внимание на «научном туризме» как перспективном направлении мировой туристической индустрии, подчёркивает, что Московская область, которая обладает уникальными «научными центрами, промышленными объектами и музеями аэрокосмической тематики», имеет «значительный потенциал для развития научного туризма» [6, с. 127]. В то же время, как замечают Т.А. Адашова и Т.Ф. Крейденко, несмотря на выгодное расположение вблизи Москвы, богатейшее «историческое наследие (22 исторических города)» и значительные «культурные ресурсы (музеи, усадьбы, памятники)», Московская область не в полной мере реализует свой туристический потенциал. По мнению авторов, для решения этой проблемы необходима «единая государственная стратегия, основанная на принципах устойчивого развития», и усиление инновационного взаимодействия между государственным и частным секторами [7, с. 31]. В процитированных статьях внимание акцентируется на диверсифицированной стратегии развития туризма в Московской области: с одной стороны, необходима опора на её глубокое историко-культурное наследие, а с другой – требуется активное развитие новых перспективных направлений, таких как научный туризм, что обеспечивает комплексную привлекательность региона.

Что же касается медиаобраза Москвы, Ц. Ван и Е.В. Ерофеева отмечают, что «медиатексты формируют идеализированный образ Москвы, акцентируя историко-культурные особенности, уникальность и привлекательность города для туристов, и избегают обсуждения бытовых аспектов городской жизни» [8, с. 17]. В то же время О.В. Рыкова и А.А. Финогеева утверждают, что, несмотря на имеющую место в медиасфере тему «социальных рисков» при формировании образа Москвы тон подавляющего большинства новостных сообщений позитивен, что создает общий позитивный медийный образ российской столицы: Москва – «стабильно развивающийся и процветающий мегаполис» [9, с. 8].

При анализе медиаобраза региона в данной статье осуществляется опора на определение, предложенное Е.Н. Ильиной и Ю.Н. Драчёвой, в соответствии с которым медиаобраз региона понимается как «совокупность когнитивных представлений об этом регионе в отдельном медиатексте или группе медиатекстов, объединенных на том или ином основании (ограниченных тематически, временными рамками, определенными источниками) <…> Предметом изучения в данном случае становится комплекс знаний и представлений о регионе, а также его оценки, эксплицированные в медиатексте с помощью вербальных и иных средств выражения» [10, с. 10].

Как показал анализ онлайн-страниц Москвы и Московской области, регион, демонстрируя достижения в различных областях, сосредоточивается на двух основных тематических доминантах: **Научные инновации** и **Туризм**. Каждая из двух выделенных тем реализуется несколькими подтемами.

Научные инновации. Эта тема представлена следующими подтемами: интерактивные технологии, наука в решении практических задач, вклад в мировую науку, наука и социум.

Интерактивные технологии. В аннотации к основному тексту даётся общий обзор экспозиции. ***Уникальное*** *пространство Москвы на международной выставке-форуме «Россия».* ***Больше 10 интерактивных зон и 500 событий.*** *Наше пространство* (Москва) – ***одно из самых информативных пространств*** *всей выставки.* Затем посетителей знакомят с инфраструктурой выставочной зоны и интерактивными играми. Павильон Московской области также предлагает посетителям множество интерактивных объектов. Эта часть

онлайн-страницы региона демонстрирует нацеленность на взаимодействие с адресатом и визуализирует технологии и объекты, о которых идёт речь: например, ***голосовой помощник***, ***аудиогид***. *Также здесь* ***сенсорный стол с интерактивной картой*** *Московской области. Во второй зоне нашего стенда три* ***интерактивные двери***. *Каждое* ***новое открытие*** *двери* ***подарит*** *вам* ***новые эмоции и впечатления***. *Перед вами* ***технологичная тач-панель***, ***которая*** *позволит узнать, какие* ***национальные проекты*** *здесь* ***успешно реализовываются***, *какие* ***инновации внедряются*** *и какие* ***возможности*** *регион предоставляет для бизнеса и жизни!*

В тексте о Московской области активно используется слово *лидер* с целью проиллюстрировать стремительные темпы цифрового развития региона. *Московская область является одним из* ***лидеров*** *цифровизации*; *Московская область – лидер по цифровизации государственных услуг.*

Наука в решении практических задач. В Москве и Подмосковье построено множество наукоградов, позволяющих реализовать прорывные идеи в сфере науки и производственных технологий: *Количество* ***современных наукоградов*** *превышает их число во всей остальной стране;* ***высокотехнологичный Центр управления*** *регионом;* ***центры промышленных производств****; А может, вы окажетесь* ***в оборудованном по последнему слову техники отделении*** *нового перинатального центра.*

Научные достижения способствуют развитию транспорта. *Вы сможете* ***понаблюдать*** *за созданием* ***новых вагонов метро*** *на заводе* ***в Мытищах*** *или* ***лично проконтролировать*** *строительство автомобильной дороги* ***М5 «Урал»***.

Отмечается историческая обусловленность современных достижений в данной сфере: ***Коломна – родина 1-го моторного трамвая*** *в Российской империи. Это* ***прадед*** *современного российского трамвая, наше транспортное и промышленное* ***наследие***.

Вклад в мировую науку. Эта идея подчеркивается в связи с развитием космической и химической отраслей: Московская область – это *место, откуда берёт начало путь* ***покорения космоса****; В честь Подмосковья назван один из химических элементов из таблицы Менделеева* ***московий*** *(moscovium), символ Mc* (был открыт в результате научных экспериментов в одном из научных учреждений Подмосковья).

Наука и социум. Эта подтема также раскрывается через инновационные технологии. Посетителям павильона Московской области предлагается интерактивная игра *«Добродел»*, позволяющая стать активным участником в развитии Московской области. *Портал «Добродел» был создан 8 лет назад для* ***прямой связи между жителями и органами власти***. *Сейчас здесь зарегистрировано уже* ***более 3 миллионов пользователей:*** *активных граждан, готовых решать вопросы своих подъездов, домов, улиц и городов онлайн, не выходя из дома. Игра позволит вам* ***создать свой идеальный мир***, ***улучшить инфраструктуру*** *и даже повзаимодействовать с виртуальными соседями. Здесь вы сможете* ***проявить свои управленческие навыки***, ***улучшить окружающую среду*** *и* ***сделать виртуальную жизнь лучше для всех***.

Тематическая доминанта **Туризм** представлена подтемами: привлечение туристов, природа и туризм, история и культура, искусство и народные промыслы.

Привлечение туристов. Москва и Московская область относятся к числу самых популярных в России туристических направлений. Такие достопримечательности, как Московский ***Кремль, станции метро*** *в Москве,* ***Нулевой километр*** (*где обычно загадывают желания*), ***Москва-Сити*** (*самый фотографируемый объект*), известны во всем мире. В исследованных текстах отмечается, что в дни работы Выставки в Москве проводились различные мероприятия, направленные на привлечение туристов. *Москва приготовила* ***более 500 мероприятий****, которые подтверждают, какой* ***насыщенной, яркой и творческой*** *может быть городская жизнь.* ***Примите участие в мастер-классе, клубе по интересам или музыкальном шоу.*** *На протяжении всей* ***выставки вас ждут*** *развлекательные, познавательные и другие события.*

Для описания типичных черт Москвы в её визуальной самопрезентации используется множество эпитетов, акцентирующих внимание на аспектах развития города. Видеоряд сопровождается такими вербальными маркерами: *Москва –* ***спортивная, удобная, скоростная, дружелюбная, зелёная, здоровая, любимая, креативная, гастрономическая, красивая, культурная***. Многочисленные прилагательные с семантикой значимости также подтверждают, что *современные достижения открывают* ***безграничные возможности.***

Тексты характеризуются высокой эмоциональностью, выраженной адресатоцентричностью, что репрезентируется благодаря личной открытости дикторов, читающих аудиогиды; благодаря соответствующим интонационным экспликациям, побуждению адресата к взаимодействию (*давайте вместе*); включением в речь эмоционально окрашенной лексики (*душа, сердце, любить*). *Москва – город* ***твоих*** *красок! Телеведущий и журналист Дмитрий Губерниев* ***от всей души любит*** *Москву. Давайте придумывать город вместе!; Только представьте, такое место* (Московская область) *есть в самом* ***сердце*** *России!* Немаловажную роль в установлении контакта с адресатом играет то, что аудиогиды озвучиваются известными публичными личностями: Дмитрием Губерниевым (Москва) и Сергеем Безруковым (Московская область): их широкая известность и профессиональный авторитет, безусловно, вызывают доверие и эмоциональный комфорт при восприятии звучащей информации.

Природа и туризм. Московская область обладает восхитительными природными пейзажами, которые формируют уникальную экологическую среду, где леса и города находятся в гармонии, где *природа* ***поражает красотой***. В Московской области имеются многочисленные озера, парки, водопады; в регионе богато представлен символ России **–** берёзы. *В Подмосковье есть* ***озеро Бездонное*** (городской округ Солнечногорск), ***парки с водопадами***. ***Загадочный водоём****, у него почти идеальная форма.* В Московской области *за просторами* ***берёзовых рощ шумят водопады****, а* ***ветра ласкают дюны*** *настоящей пустыни*. Средства художественной выразительности, включая олицетворение, создают живую картину, которая обещает туристам уникальные впечатления от встречи с историко-культурным наследием и в то же время знакомит с динамическими изменениями в разные исторические эпохи, поэтому культурный туризм в Москве и Московской области завоевал статус одного из наиболее востребованных направлений: ***От эпохи к эпохе, от столетия к столетию*** *этот* ***город*** (Москва) ***менялся****, чтобы сегодня стать* ***одним из лучших мегаполисов мира***. *Я приглашаю вас в путешествие под названием «Маховик времени»: почувствуем, как* ***город менялся,*** *пройдём* ***сквозь значимые события эпох от великого прошлого к амбициозному будущему***.

История и культура. Туристы могут путешествовать по реке истории, посещая, например, подмосковные усадьбы, связанные с историческими именами. *Вы можете оказаться в одной из подмосковных усадеб:* ***Архангельском****, уходящем корнями в эпоху* ***Ивана Грозного****, или* ***Абрамцево****, где* **Серовым** *была написана* ***«Девочка с персиками»***.

Московская область представляет крупнейший музей – историко-художественный Новоиерусалимский музей, парк Малевича и необыкновенной красоты храм в Подольске. *Пройтись по экспозиции* ***Новоиерусалимского музея***, ***пообщаться с зубрами в Приокско-Террасном заповеднике, полюбоваться арт-объектами*** *и водопадом* ***парка Малевича*** *–* ***одного из любимых мест*** *для прогулок местных жителей.* ***Один из необычных храмов****, который* ***известен уникальной*** *барочной архитектурой,* ***нетипичной*** *для русского православного зодчества, находится в* ***Подольске.***

Современная культура и народные промыслы. Москва и Московская область – это кладовая народного искусства. *Подмосковье –* ***родина*** *десятков народных художественных промыслов. Московская область –* ***один из древних и уникальных*** *очагов самобытного русского творчества, здесь сконцентрировано* ***более 60% всех народных промыслов*** *РФ:* <…> это ***фабрики гжельского фарфора, павловопосадских платков и богородской игрушки***. С точки зрения кулинарного искусства Московская область также демонстрирует свою самобытность, создавая уникальные и вкусные продукты, такие как ***коломенская пастила, калач, медовуха, истринские сыры***.

Москва и Подмосковье – это центр современной культуры и искусства: *Вы* ***готовы*** *к* ***концертам и выступлениям звёзд*** *Подмосковья? К* ***тёплым беседам с нашими актёрами и музыкантами, художниками и мастерами, новаторами и архитекторами****? Наши гости –* ***настоящие легенды спорта, шоу-бизнеса, искусства*** *и многих других сфер жизни. И они* ***готовы поделиться с вами своим опытом****, чтобы* ***вдохновить вас на новые открытия***. Эта подтема реализуется посредством перечислений, указывающих на многообразие уникальных достижений в разных областях искусства и культуры.

Как свидетельствуют приведённые текстовые иллюстрации, тексты, представленные на онлайн-странице региона, насыщены лексикой темы **Научные инновации:** *интерактивный, сенсорный, виртуальный, высокотехнологичный; инновации, цифровизация, наука, наукоград; тач-панель, новатор, лидер, голосовой помощник* и другие, выделенные в приводимых в качестве иллюстраций высказываниях.

На грамматическом уровне обращают на себя внимание многочисленные конструкции однородных членов предложения, представленные рядами синонимов, словосочетаний и придаточных предложений (выше они были приведены в качестве текстовых иллюстраций); устойчивые выражения: *оборудованный по последнему слову техники, идти в ногу со временем.*

Тема **Туризм** также маркируется разнообразными лексическими подгруппами. Значимую роль играют имена собственные, среди которых: названия городов Подмосковья и заповедников (*Подольск, Архангельское, Абрамцево* и др.); имена известных личностей разных эпох (*Иван Грозный, Серов, Малевич*); названия художественных промыслов: *гжельский фарфор, павловопосадские платки, богородская игрушка* и др., частотным квалификатором этой темы является существительное *наследие*.

В видеоряде Московской области используются сложноподчинённые предложения с однородными придаточными (...место, где...). *Подмосковье –* ***место****,* ***где отдыхают душой*** *и* ***гордятся своей историей****,* ***где верят в святость традиций*** *и* ***преемственность поколений****,* ***где возвращаются к истокам*** *с современным уровнем комфорта. Тут* ***строится будущее****,* ***замирает время*** *и* ***кипит жизнь***. В конце видеоряда используется гипербола, которая постулируется как *один из главных принципов в Московской области: Подмосковье – это* ***целый*** *мир.*

Активно используется грамматическая конструкция *более + числительное + существительное*, указывающая на значительное количество значимых до-

стижений; и разного рода риторические приёмы: олицетворение, **эпитеты,** лексический повтор.

Подытоживая проведённый анализ, следует подчеркнуть связь двух выделенных тематических доминант. Так, например, из основного текста адресат узнаёт, что павильон Московской области демонстрирует **инновационные технологии**, благодаря которым посетители имеют возможность совершить виртуальную экскурсию; видеоряд наглядно демонстрирует их: ***Технологии съёмки 360 градусов*** *сделают* ***ваше путешествие по местам Подмосковья*** *максимально реалистичным.* В рамках развития туризма Москва представила новый проект, в основе которого лежит комплексная система для самостоятельного планирования персонализированных путешествий. ***RUSSPASS – это проект Москвы, благодаря которому вы можете спланировать подходящее именно вам путешествие****. При помощи* ***умной рекомендательной системы*** *каждый может составить свой маршрут в зависимости от запросов интересов.*

Таким образом, сформулированные в работе цель и задачи решены, обоснована научная новизна исследования. Проведённый анализ демонстрирует, что в условиях ограниченного объёма, отведённого на сайте Выставки всем субъектам РФ для самопрезентации, Московская область как субъект РФ и Москва как столица государства и субъект РФ продемонстрировали разнообразие тематических аспектов, подчеркивающих научную и туристическую привлекательность региона. Этот результат обеспечивается использованием всех возможных способов репрезентации достижений: печатным текстом, видеорядом, аудиогидом и, соответственно, разнообразными вербальными и невербальными средствами репрезентации.

Москва и Московская область, выступая в качестве историко-культурного и научного центра России, наглядно продемонстрировали свои достижения в различных сферах. Создателями контента была разработана комплексная стратегия самопрезентации, направленная на привлечение посетителей к павильонам Москвы и Московской области. Ультрасовременное интерактивное оборудование в выставочных зонах экспозиции стало ориентиром в разнообразных интересных мероприятиях, организованных в период Выставки. На основании изученных материалов можно утверждать, что любой адресат, познакомившийся с экспозицией в режиме реального времени, а также онлайн, не мог не убедиться в том, что Москва и Московская область – это регион с богатой историей, уникальной культурой, динамично развивающимся туризмом и развитой научной инфраструктурой. Сделанные наблюдения соответствуют утверждению, представленному на сайте: *Москва и Подмосковье – это центр культуры и искусства.*

Полученные результаты имеют научно-практическую значимость для медиалингвистических исследований, направленных на изучение медийных образов регионов; ориентируют в новом материале, актуальном для коммуникативно ориентированных исследований, в центре которых находятся важные для гуманитарных наук понятия: диалогичность дискурса, взаимодействие адресанта с адресатом, коммуникативные стратегии и тактики; демонстрируют возможности нового источника для изучения познавательного дискурса; дают выход в межкультурную коммуникацию: могут быть использованы в прикладных исследованиях, актуальных в обучении русскому языку как иностранному; расширяют векторы междисциплинарных исследований, основанных на взаимодействии лингвистики, медиалогии, культурологии, социологии.

Библиографический список

1. Галинская Т.Н. Понятие медиаобраза и проблема его реконструкции в современной лингвистике. *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2013; № 11 (160): 91–94.
2. Лю С. Медиаобраз Красноярского края на сайте Международной выставки-форума «Россия». *Динамика языковых и культурных процессов в современной России*. 2024; № 8: 221–224.
3. Лю С. Стратегия самопрезентации Томской области на сайте Международной выставки-форума «Россия». *Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения:* сборник материалов XI (XXV) Международной научно-практической конференции. Томск: Томский государственный университет, 2024: 23–29.
4. Лю С., Нестерова Н.Г. Медиаобраз Сибири через призму научных достижений ее регионов: средства языковой презентации (на материале текстов сайта Международной выставки-форума «Россия»). *Филология и человек.* 2025; № 1: 40–54.
5. *Международная выставка-форум «Россия»*. Available at: https://russia.ru/
6. Танеева Е.Ш. Перспективы развития научного туризма в Московской области. *Сервис в России и за рубежом*. 2014; № 5 (52): 127–135.
7. Адашова Т.А., Крейденко Т.Ф. Города Подмосковья как центры туристского притяжения. *Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса*. 2015; Т. 9, № 3: 31–38.
8. Ван Ц., Ерофеева Е.В. Образ Москвы в медиатекстах туристических агентств и в языковом сознании россиян. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2025; № 17 (2): 17–26.
9. Рыкова О.В., Финогеева А.А. Медиафрейминг образа столицы в контексте социально-экономических условий (на материале общенациональных российских СМИ). *Полилингвальность современной культуры:* сборник статей Международной научной конференции. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2022: 359–367.
10. Драчёва Ю.Н., Ильина Е.Н. *Медиаобраз региона в современной массовой коммуникации*: монография. Вологда: Вологодский государственный университет, 2022.

References

1. Galinskaya T.N. Ponyatie mediaobraza i problema ego rekonstrukcii v sovremennoj lingvistike. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2013; № 11 (160): 91-94.
2. Lyu S. Mediaobraz Krasnoyarskogo kraya na sajte Mezhdunarodnoj vystavki-foruma «Rossiya». *Dinamika yazykovyh i kul'turnyh processov v sovremennoj Rossii*. 2024; № 8: 221-224.
3. Lyu S. Strategiya samoprezentacii Tomskoj oblasti na sajte Mezhdunarodnoj vystavki-foruma «Rossiya». *Aktual'nye problemy lingvistiki i literaturovedeniya:* sbornik materialov XI (XXV) Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2024: 23-29.
4. Lyu S., Nesterova N.G. Mediaobraz Sibiri cherez prizmu nauchnyh dostizhenij ee regionov: sredstva yazykovoj prezentacii (na materiale tekstov sajta Mezhdunarodnoj vystavki-foruma «Rossiya»). *Filologiya i chelovek.* 2025; № 1: 40-54.
5. *Mezhdunarodnaya vystavka-forum «Rossiya»*. Available at: https://russia.ru/
6. Taneeva E.Sh. Perspektivy razvitiya nauchnogo turizma v Moskovskoj oblasti. *Servis v Rossii i za rubezhom*. 2014; № 5 (52): 127-135.
7. Adashova T.A., Krejdenko T.F. Goroda Podmoskov'ya kak centry turistskogo prityazheniya. *Vestnik Associacii vuzov turizma i servisa*. 2015; T. 9, № 3: 31-38.
8. Van C., Erofeeva E.V. Obraz Moskvy v mediatekstah turisticheskih agentstv i v yazykovom soznanii rossiyan. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya*. 2025; № 17 (2): 17-26.
9. Rykova O.V., Finogeeva A.A. Mediafrejming obraza stolicy v kontekste social'no-`ekonomicheskih uslovij (na materiale obschenacional'nyh rossijskih SMI). *Polilingval'nost' sovremennoj kul'tury:* sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Kemerovo: Kemerovskij gosudarstvennyj universitet, 2022: 359-367.
10. Dracheva Yu.N., Il'ina E.N. *Mediaobraz regiona v sovremennoj massovoj kommunikacii*: monografiya. Vologda: Vologodskij gosudarstvennyj universitet, 2022.

Статья поступила в редакцию 24.10.25

УДК 81.119 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-430-432

Malinovskaia T.N.*, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: malinatn@yandex.ru*

THE EXPERIENCE OF TEXT-BASED RESEARCH OF STANZAS BASED ON THE MATERIAL OF THE ORIGINAL POETIC TEXT "A MADAME DU CHATELET" BY VOLTAIRE AND THE TEXT OF THE TRANSLATION OF "MADAME CHATELET" BY A.S. PUSHKIN. The article presents the results of a text-based analysis of a text collection consisting of Voltaire's original poetic text in small verse form (stanzas) in French and its translation into Russian by A.S. Pushkin. The paper describes the main mechanisms of text generation, both of a derivational and non-derivational nature. The mechanisms of text generation are studied at the deep semantic levels of the text, which include the levels of concepts, propositions and thematic-rhematic articulation, as well as the formal semantic level, which includes the lexico-grammatical and syntactic levels of the text. The main derivational processes identified in the text set under study include folding and unfolding, while non-derivational processes include lexico-grammatical and syntactic transformations. The results of the study confirmed the interrelation of changes at the level of deep semantic and formal semantic structures of the text, and also revealed the peculiarities of A.S. Pushkin's translation style in the context of textual derivatology.

Key words: **text generation, textual derivatology, textual transformations, stanzas, translations by A.S. Pushkin**

Т.Н. Малиновская*, канд. филол. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: malinatn@yandex.ru*

ОПЫТ ТЕКСТОДЕРИВАТОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СТАНСОВ НА МАТЕРИАЛЕ ОРИГИНАЛЬНОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА «A MADAME DU CHATELET» ВОЛЬТЕРА И ТЕКСТА ПЕРЕВОДА «МАДАМ ШАТЛЕ» А.С. ПУШКИНА

В статье представлены результаты текстодериватологического анализа текстовой совокупности, состоящей из оригинального поэтического текста Вольтера малой стихотворной формы (стансов) на французском языке и его перевода на русский язык, выполненного А.С. Пушкиным. В работе описаны основные механизмы текстопорождения как деривационной, так и недеривационной природы. Механизмы текстопорождения исследуются на глубинных смысловых уровнях текста, к которым относятся уровни концептов, пропозиций и актуального членения, а также на формально-семантическом уровне, в состав которого входят лексико-грамматический и синтаксический уровни текста. К основным деривационным процессам, выявленным в исследуемой текстовой совокупности, относятся свертывание и развертывание, к недеривационным – лексико-грамматические и синтаксические трансформации. Результаты исследования подтвердили взаимосвязь изменений на уровне глубинно-смысловой и формально-семантической структур текста, а также выявили особенности переводческого стиля А.С. Пушкина в контексте текстодериватологии.

Ключевые слова: **текстопорождение, текстодериватология, текстовые трансформации, стансы, перевод А.С. Пушкина**

В статье анализируются основные механизмы текстопорождения на материале оригинального поэтического произведения малой формы (стансов) Вольтера и его перевода на русский язык, выполненного А.С. Пушкиным.

Цель работы – выявление и классификация основных механизмов текстопорождения (деривационных и трансформационных) на глубинном смысловом и формально-семантическом уровнях текста на материале исследуемой текстовой совокупности, состоящей из текста оригинала и перевода.

Задачи исследования: выявить трансформационные процессы, имеющие место в текстовой совокупности, состоящей из текста оригинала и перевода; описать выявленные трансформации на уровне глубинной и собственно языковой структур исследуемых текстов; классифицировать выявленные трансформации как деривационные и трансформации недеривационной природы; определить особенности переводческого стиля А.С. Пушкина в контексте деривационной концепции текстопорождения.

Актуальность работы проявляется в том, что исследование выполнено в рамках динамически развивающегося перспективного направления изучения текста – текстодериватологии, основывающейся на принципах деривационного аспекта исследования языковых единиц, которые применяются при изучении текстовых единиц и текста в целом в силу унификации понятийно-терминологического аппарата современной лингвистики и расширения сферы применения традиционных подходов на «нетрадиционном» материале.

Научная новизна заключается в применении деривационного подхода при исследовании поэтических переводов с целью выявления универсальных механизмов текстопорождения, а также их возможного влияния на выбор стратегии и способов перевода отдельным автором.

Теоретическая значимость заключается в установлении специфики взаимосвязи между глубинными структурами текста на уровне концептов и пропозиции с языковыми структурами текста в контексте общей деривационной теории, подтверждающей универсальность механизмов деривации.

Практическая значимость состоит в выявлении механизмов взаимодействия глубинной смысловой и формально-семантической структур поэтического текста для выработки оптимальной стратегии перевода.

Методы исследования: метод логического сопоставления, аналитический метод, описательный метод, трансформационный анализ, метод наблюдения.

В настоящее время одним из актуальных направлений является коммуникативный аспект исследования текста как лингвистического объекта. Суть коммуникативного подхода к исследованию текста заключается в идее изучения существования и функционирования текста в коммуникативном процессе, а именно при взаимодействии текста с говорящим и слушающим, с окружающей действительностью и другими текстами. Данное исследование проводится в русле изучения отношения текста к другим текстам. «Подобно тому, как отдельный знак лишен единичного существования – ему необходим другой, тексту необходимы другие тексты…» [1, с. 202–207]. Следует отметить, что «в коммуникативном пространстве тексты существуют в текстовых совокупностях – в объединениях текстов. С позиций коммуникативного подхода текстовая совокупность представляет собой динамический лингвистический объект, являющийся продуктом порождения, понимания и функционирования текстов в коммуникативном пространстве». «Текстовая совокупность представляет собой гибкое, динамичное многомерное образование и членится по различным частным основаниям» [2, с. 27].

Тексты в текстовых совокупностях состоят в межтекстовых отношениях: текстопорождения и текстопонимания, парадигматические и синтагматические, интертекстуальные и гипертекстуальные, интерпретационные и др. [3]. К одному из видов межтекстовых отношений относятся взаимодействие оригинального текста и его переводов. «Деривация в ее самом широком толковании предполагает ... деривационную интерпретацию текстовой производности, в основе которой лежит образование вторичного текста на базе исходного» [4]. Исследование текстовой совокупности, состоящей из текста оригинала и нескольких его переводов, в аспекте теории эквивалентности и деривационного подхода предполагает установление «характера их связей и близость с оригиналом», а также «степени их соответствия оригиналу и причин отступления от него» [5, с. 88–89], а также «более детальную разработку типологии вторичных текстов, выявление их специфики» [4].

Изучение механизмов текстопорождения переводного поэтического текста в аспекте текстовой деривации осуществляется в рамках данного исследования на: 1) глубинно смысловых уровнях текста, к которым относятся уровни концептов, пропозиций и актуального членения, и 2) формально-семантическом уровне, в состав которого входят лексико-грамматический и синтаксический. Обращение к указанным уровням текста обусловлено целью исследования, заключающейся в выявлении и классификации трансформаций деривационного и недеривационного характера в оригинальном поэтическом тексте и его переводе. Согласно нашей гипотезе, последовательное поуровневое сопоставление исследуемых текстов позволит выявить и проанализировать основные виды текстовых трансформаций в тексте перевода в сравнении с текстом оригинала.

В рамках данной работы был проведен текстодериватологический анализ текстовой совокупности, состоящей из оригинального текста стихотворения на французском языке “A madame du Chatelet” (автор Вольтер) и его перевода на русский язык «Мадам Шатле» (автор А.С. Пушкин). «Стансы – … в поэзии 18–19 вв. элегическое стихотворение в строфах небольшого объема (обычно 4-стишия, чаще всего 4-стопного ямба) с обязательной паузой (точкой) в конце каждой; содержание чаще всего медитативное ..., реже любовное» [6, с. 1027]. «Стансы Пушкина в своем построении – характернейший образец для этой стихотворной формы вообще: при однообразии и метрической равноценности слагающих строф художественный смысл стансов определяется внутренним разнообразием ритма и внутренней спайкой отдельных поэтических образов» [7].

В исследуемой совокупности текстов на всех уровнях выявлены преобразования как деривационного, так и недеривационного характера. Основными деривационными преобразованиями являются свертывание и развертывание. Трансформации деривационного характера выявлены на всех уровнях глубинной смысловой структуры текста, а именно: на уровне концептов, в частности полное свертывание: *безумство* (в оригинале) – отсутствие данного концепта (в переводе); на уровне пропозиций как диктума, в частности свертывание на уровне атрибута: *из прекрасных мест* (в оригинале) – *из круга* (в переводе), так и модуса, например: *если возможно* (в оригинале) – отсутствие фрагмента (в переводе) и др.

Трансформации на уровне актуального членения носят скорее формальный характер, поскольку не вносят значимого изменения в смысловую структуру произведения, хотя отмечены в приблизительно половине исследованных стансов (четырех из девяти), например: *сумерки моих дней соедини ... с зарей* (в оригинале) – *и мой рассвет соедини с моей вечернею зарею* (в переводе), и обусловлены межъязыковыми различиями оригинала и перевода, а также необходимостью соблюдения стихотворной рифмы и размера.

Подобная ситуация выявлена при сопоставлении текстов оригинала и перевода на уровне ритмической структуры. Поскольку материалом исследования является поэтический текст, важным уровнем, учитываемом при сравнении оригинала и перевода является его ритмическая структура. В большинстве стансов оригинала и перевода присутствует перекрестная рифма, а сами стансы представляют собой строфу из четырех стихов четырехстопного ямба. В исследуемой совокупности текстов из девяти стансов случаи несовпадения рифмы в оригинале и переводе были выявлены лишь в трех, что обусловлено прежде всего необходимостью соблюдения ритмической структуры поэтического текста и в меньшей степени отражает значимые изменения глубинной смысловой структуры текста перевода в сравнении с текстом оригинала.

К преобразованиям недеривационного характера можно отнести трансформации на глубинно-смысловом уровне: на уровне концептов, например, *нежность* (в оригинале) – *любовь* (в переводе); на уровне пропозиций (на уровне диктума), например, *бог вина и Любовь* (в оригинале) – *круг смехов и харит* (в переводе); на уровне модуса, например, *хотеть* (в оригинале) – *велеть* (в переводе). Также трансформации выявлены на формально-семантическом уровне: лексические, например, *среди вечерней темноты* (в оригинале) – *на сумрачном моем закате* (в переводе); грамматические, например, (*чтобы) я еще любил* (в оригинале) – *пылать душой* (в переводе); синтаксические и пунктуационные, например, *мы живем только в двух моментах; лишь один из них для мудрости* (в оригинале) – *живем мы в мире два мгновенья – одно рассудку отдадим* (в переводе) и др.

В целом проведенное исследование выявило тесную взаимосвязь глубинно смысловых и формально-семантических преобразований деривационного и недеривационного характера, а также последовательную реализацию изменений на уровне концептов и пропозиций на собственно языковом уровне текста, проявляющуюся в виде лексико-грамматических и синтаксических трансформаций.

Одной из задач работы является определение особенностей переводческого стиля А.С. Пушкина в контексте текстодериватологического подхода к исследуемому материалу. «Перевести по Пушкину – значит «перевыразить», т. е. воссоздать на другом языке подобие, отвечающее по художественной силе оригиналу» [8, с. 302], т. е. на первый план для Пушкина-переводчика выходит задача наиболее точной и адекватной передачи глубинного творческого замысла, заложенного автором оригинального произведения, что, в свою очередь, допускает определенные формальные трансформации и преобразования текста перевода. При этом, несмотря на значительное количество так называемых «вольных переводов», выполненных А.С. Пушкиным, «там, где не возникает коллизии между художественностью стиха и его точностью ..., Пушкин требует возможно большего приближения к оригиналу, и притом не только в главных чертах, но даже в деталях» [8, с. 302]. К тому же, имея дело с переводом поэтического текста, автор определенным образом ограничен рамками стихотворной формы и структуры, в данном случае – стансов, что также налагает определенные ограничения на выбор соответствующих формально-семантических единиц, используемых при переводе. В ходе предпринятого исследования были установлены значительные изменения глубинной смысловой структуры текста перевода А.С. Пушкина в сравнении с текстом оригинала Вольтера, в ряде случаев обусловленные деривационными преобразованиями на уровне концептов, пропозиций и актуального членения, находящими свое дальнейшее воплощение в изменении лексико-грамматической и синтаксической структуры текста. Наиболее частотны случаи полного или частичного развертывания на различных уровнях глубинной и формально-смысловой структуры, например, *моя душа* (в оригинале) – *я* (в переводе), отсутствие фрагмента (в оригинале) – *на голос мой унылый* (в переводе); менее частотны случаи свертывания, например, *открытая желаниям* (в оригинале) – отсутствие данного фрагмента (в переводе) и др. Также отличительной чертой переводческой манеры А.С. Пушкина является выбор в пользу более образных и поэтичных, нежели в оригинале, оборотов и сравнений, представляющий собой, например, *ошибки моих первых лет* (в оригинале) – *обманов сладостной мечты* (в переводе), *где бог вина с Любовью* (в оригинале) – *из круга смехов и харит* (в переводе) и др.

Таким образом, в результате проведенного исследования была выявлена взаимосвязь изменений на уровне глубинных смысловых структур (преимущественно на уровне концептов и пропозиций) и изменений на уровне формально-семантических собственно языковых (лексико-грамматической и синтаксической) структур текста. Данная взаимосвязь заключается в последовательной реализации деривационных и трансформационных изменений, отмеченных на глубинно-смысловом (преимущественно на уровнях концептов и пропозиции), на формально-семантическом уровне в виде лексико-грамматических и синтаксических трансформаций. Помимо деривационных изменений, в исследуемой текстовой совокупности выявлены трансформации недеривационного характера, обусловленные межъязыковыми различиями и переводческой интенцией. А.С. Пушкин, выступая в качестве переводчика поэтического текста, в целом осуществляет достаточно полную и точную передачу авторского смысла оригинального произведения, тем не менее внося в текст перевода значимые с точки зрения содержания и художественного смысла изменения как деривационного, так и недеривационного характера.

В ходе работы была подтверждена последовательная реализация деривационных и трансформационных изменений на уровне глубинных смысловых структур (преимущественно на уровне концептов и пропозиций) на собственно языковых уровнях текста (лексико-грамматическом и синтаксическом), что составило теоретическую значимость нашего исследования.

Был обоснован учет обусловленности значительного количества переводческих трансформаций в тексте перевода в сравнении с текстом оригинала деривационными и трансформационными преобразованиями глубинных структур текста, значимый для выработки алгоритмов перевода текстов художественных поэтических произведений малых стихотворных форм.

К перспективам исследования можно отнести дальнейшее изучение специфики межтекстовой деривации и текстовой трансформации на материале переводческого наследия А.С. Пушкина. С одной стороны, в целях более детального описания межтекстового взаимодействия в рамках широко трактуемой текстовой совокупности, в состав которой входят оригинальные поэтические и прозаические тексты, являющиеся производящими для текстов переводов за авторством А.С. Пушкина, с другой – с целью более полного описания переводческих стратегий, тактик и приемов переводческой деятельности и литературного творчества великого русского поэта.

Библиографический список

1. Лотман Ю.М. Текст как семиотическая проблема. *История и типология русской культуры.* Санкт-Петербург, 2002.
2. Земская Ю.Н., Качесова И.Ю., Комиссарова Л.М., Панченко Н.В., Чувакин А.А. *Теория текста.* Москва: Флинта, Наука, 2010.
3. Чувакин А.А., Пешкова С.Н. Межтекстовые отношения как проблема теории текста. *Актуальные проблемы теории текста: лингвистическая теория и практика обучения.* Улан-Удэ: БГУ, 2004: 24–26.
4. Мельник Н.В. *Деривационное функционирование русского текста: лингвоцентрический и персоноцентрический аспекты.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Кемерово, 2011.
5. Михальская Н.П. Лев Толстой переводчик Мопассана. *Филологические науки.* 2004, № 1: 88–94.
6. Николюкин А.Н. *Литературная энциклопедия терминов и понятий.* Москва: НПК «Интелвак», 2001.
7. Дынник В. *Литературная энциклопедия*: Словарь литературных терминов: в 2 т. Москва, Ленинград: Издательство Л.Д. Френкель, 1925. Available at: https:// litterary-terms.academic.ru
8. Владимирский Г.Д. Пушкин-переводчик. *Пушкин: Временник Пушкинской комиссии.* Москва; Ленинград: Издательство АН СССР, 1939: 300–330. Available at: https://feb-web.ru/feb/pushkin/serial/v39/v39-300-.htm

References

1. Lotman Yu.M. Tekst kak semioticheskaya problema. *Istoriya i tipologiya russkoj kul'tury.* Sankt-Peterburg, 2002.
2. Zemskaya Yu.N., Kachesova I.Yu., Komissarova L.M., Panchenko N.V., Chuvakin A.A. *Teoriya teksta.* Moskva: Flinta, Nauka, 2010.
3. Chuvakin A.A., Peshkova S.N. Mezhtekstovye otnosheniya kak problema teorii teksta. *Aktual'nye problemy teorii teksta: lingvisticheskaya teoriya i praktika obucheniya.* Ulan-Ud`e: BGU, 2004: 24-26.
4. Mel'nik N.V. *Derivacionnoe funkcionirovanie russkogo teksta: lingvocentricheskij i personocentricheskij aspekty.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Kemerovo, 2011.
5. Mihal'skaya N.P. Lev Tolstoj perevodchik Mopassana. *Filologicheskie nauki.* 2004, № 1: 88-94.
6. Nikolyukin A.N. *Literaturnaya `enciklopediya terminov i ponyatij.* Moskva: NPK «Intelvak», 2001.
7. Dynnik V. *Literaturnaya `enciklopediya*: Slovar' literaturnyh terminov: v 2 t. Moskva, Leningrad: Izdatel'stvo L.D. Frenkel', 1925. Available at: https:// litterary-terms.academic.ru
8. Vladimirskij G.D. Pushkin-perevodchik. *Pushkin: Vremennik Pushkinskoj komissii.* Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1939: 300-330. Available at: https://feb-web.ru/feb/pushkin/serial/v39/v39-300-.htm

Статья поступила в редакцию 28.10.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-432-437

***Micallef L.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: larisa.olegovna@gmail.com*

CONTEMPORARY INTERLINGUISTICS WITHIN THE LANDSCAPE OF 21-ST CENTURY RUSSIAN LINGUISTIC STUDIES. The article examines interlinguistics as an independent branch of particular linguistics, developing within the Russian linguistic tradition and integrating both theoretical and applied approaches. Key concepts are clarified and terminology is systematized, distinguishing between artificial, planned, logical and auxiliary languages. The study outlines the historical foundations of interlinguistics in Russia and highlights the contributions of national scholars. Building on René de Saussure's concept, originally formulated through Esperanto and tested on natural languages, the paper also analyzes Loglan as an early logical language applied in artificial intelligence research. In the applied dimension, it presents the development of the interactive self-learning system SolReSol, based on the a priori language Solresol, enabling experiments in semantics, artificial languages and AI. The research introduces an original AI model for analyzing over 2,500 world languages to identify linguistic universals and construct a neutral universal auxiliary language, positioning interlinguistics as a dynamic field within modern Russian linguistics.

Key words: **interlinguistics, planned languages, artificial languages, intercultural communication, language engineering, Russian linguistics**

***Л.О. Микаллеф**, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: larisa.olegovna@gmail.com*

СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРЛИНГВИСТИКА В КОНТЕКСТЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ XXI ВЕКА

Статья посвящена исследованию интерлингвистики как самостоятельной дисциплины в составе частного языкознания, формирующейся в рамках отечественной лингвистической традиции и развивающейся на пересечении теоретических и прикладных подходов. Уточняются ключевые понятия и систематизируется терминология, включая разграничение между искусственными, плановыми, логическими и вспомогательными языками. Сделан обзор историко-научных предпосылок становления интерлингвистики в России и изучен вклад отечественных исследователей. Теоретической основой выступает концепция одного из основоположников интерлингвистики Рене де Соссюра, разработанная на материале языка искусственного эсперанто и апробированная на естественных агглютинативных и флективных языках. В прикладном аспекте рассматривается апостериорный логический язык Логлан как один из первых примеров использования искусственных языков в исследованиях по искусственному интеллекту. Представлены результаты разработки интерактивной самообучающейся системы SolReSol, основанной на априорном языке Сольресоль, которая открывает новые возможности для экспериментов в области семантики искусственных языков, коммуникации и искусственного интеллекта. Впервые вводится в научный оборот авторская разработка модели искусственного интеллекта, предназначенной для фонетического, лексического и грамматического анализа более чем 2500 языков мира, с целью выявления лингвистических универсалий и построения нейтральной модели универсального вспомогательного языка. Актуальность исследования обусловлена тем, что интерлингвистика осмысляется как современное и развивающееся направление отечественного языкознания, открывающее новые возможности для применения технологий искусственного интеллекта в лингвистических исследованиях.

Ключевые слова: **интерлингвистика, плановые языки, искусственные языки, межкультурная коммуникация, лингвоконструирование, отечественное языкознание**

Языкознание традиционно делится на общее и частное в зависимости от исследовательского фокуса. Общее языкознание изучает универсальные свойства языка, тогда как частное обращено к конкретным языкам или их группам: этническим (русистика, англистика), генетическим (романистика, германистика) или географическим (африканистика, американистика). Особое место занимает креолистика, исследующая пиджины и креольские языки, представляющие собой спонтанные формы межъязыковой коммуникации, которые при передаче следующим поколениям нативизируются и становятся полноценными этническими языками, как, например, гаитянский креольский.

В рамках частного языкознания значимую роль играет интерлингвистика – наука об искусственных языках и формах межъязыкового общения [1]. В отличие от естественных языков, искусственные (эсперанто, интерлингва, идо и др.) создаются целенаправленно для международного общения, научной коммуникации или программирования [2]. Однако граница между естественными и искусственными языками подвижна: некоторые из них со временем нативизируются и начинают функционировать как естественные.

Согласно классификации С.Н. Кузнецова, интерлингвистика делится на общую, исследующую принципы создания и функционирования искусственных языков, и частную, изучающую конкретные языки, включая специализированные направления, например, эсперантологию. Одним из её ключевых вопросов остаётся разграничение между проектными и реально функционирующими языками. Несмотря на возрастающий интерес к плановым языкам, интерлингвистика в отечественной науке по-прежнему представлена фрагментарно: терминология неустойчива, методология недостаточно разработана. Между тем исследование международных языков, как искусственных, так и естественных (например, английского, испанского или русского в функции лингва франка), невозможно без интерлингвистического подхода, который позволяет выявлять закономерности межъязыковой коммуникации за пределами отдельных этнических систем.

Актуальность настоящего исследования обусловлена потребностью в систематизации понятийного аппарата, уточнении методологических оснований, а также формализации интерлингвистики как самостоятельного направления в составе частного языкознания. Долгое время вопросы интерлингвистики рассматривались преимущественно несистемно, без единой теоретико-методологической базы в рамках филологических, философских или прикладных исследований.

Целью исследования является теоретическое обоснование интерлингвистики как самостоятельной научной дисциплины в составе частного языкознания, систематизация понятийного аппарата и исследовательских подходов, определение методологических оснований для анализа искусственных международных языков, а также обзор становления и трансформации интерлингвистики в контексте отечественной лингвистической науки XXI века.

Объектом исследования является интерлингвистика как самостоятельная дисциплина частного языкознания, исследующая искусственные и естественные международные языки и формы межъязыковой коммуникации.

Задачи исследования:

1. Проанализировать историко-научные предпосылки становления интерлингвистики в отечественной лингвистике.
2. Уточнить ключевые понятия и систематизировать терминологию, связанную с искусственными, плановыми, логическими и вспомогательными языками.
3. Определить методологические основы интерлингвистики как самостоятельной научной дисциплины.
4. Рассмотреть теоретические положения Рене де Соссюра и их влияние на развитие интерлингвистики.
5. Оценить прикладной потенциал интерлингвистики в условиях цифровизации и развития технологий искусственного интеллекта.

Научная новизна работы заключается в комплексном осмыслении интерлингвистики как развивающейся лингвистической дисциплины, в формулировке уточненной терминологической системы, методов исследования, а также в определении ее перспектив в современном отечественном теоретическом и прикладном языкознании.

Теоретическая значимость работы состоит в развитии отечественной традиции изучения интерлингвистики, систематизации её понятийного аппарата и обосновании методологических основ исследования естественных и искусственных международных языков.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования полученных результатов при разработке интеллектуальных языковых систем, моделировании универсального вспомогательного языка, а также в межкультурной коммуникации и в преподавании теоретического и прикладного языкознания.

В статье применяются следующие методы исследования: аналитико-дескриптивный, историко-научный, сравнительно-типологический, структурно-семантический и сравнительно-сопоставительный. Кроме того, используются элементы методологии когнитивного и прикладного анализа.

Материалом настоящего исследования выступают труды классиков интерлингвистики (Ж. Мейсманса, О. Есперсена, Р. де Соссюра, Э. Вюстера, И.А. Бодуэна де Куртенэ, С.Н. Кузнецова и др.), современные теоретические публикации по синтезирующему языкознанию (Gobbo F., Fians G., Özyurt S. и др.) и прикладной лингвистике, а также анализ структуры и функционирования плановых языков, таких как эсперанто. Дополнительным эмпирическим материалом служат конкретные лингвистические примеры из эсперанто, сопоставленные с данными французского и турецкого языков в рамках логико-структурного анализа.

Теоретические основания интерлингвистики

Интерлингвистика, изучающая международные языки, представляет собой сравнительно молодую отрасль языкознания, оформляющуюся как научная дисциплина в конце XIX – начале XX века. Основное внимание в рамках данного направления уделяется искусственным языкам, специально созданным для целей международного общения. Однако сам феномен искусственных языков, сконструированных сознательно, а не возникших стихийно, имеет значительно более древнюю историю. Первые проекты таких языков восходят к античности, а идеи языкотворчества получают философское обоснование в XVII веке, в частности, в работах Рене Декарта, заложившего основы рационального лингвопроектирования. Однако все эти ранние попытки оставались в сфере умозрительных концепций и не были ориентированы на практическое применение в коммуникативной деятельности.

Принципиально новый этап наступает с появлением волапюка в 1879 году – первого искусственного языка, получившего определенную степень социальной реализации. За ним последовали более успешные и устойчивые проекты: эсперанто (1887), идо (1907), интерлингва (1951) и др. Обозначенные языки не только приобрели реальных носителей, но и стали инструментами международного общения, что обусловило формирование особой группы так называемых *плановых языков* – термин, предложенный С.Н. Кузнецовым и закрепившийся в научной интерлингвистической традиции [3].

Современная интерлингвистика рассматривает плановые языки как особый тип лингвистических систем, обладающих тремя ключевыми характеристиками: во-первых, *искусственностью*, то есть заранее продуманной и спроектированной языковой структурой; во-вторых, *социализованностью*, проявляющейся в их использовании в реальной речевой практике; и, в-третьих, *международностью*, выражающейся в наличии транснационального сообщества пользователей [4]. Именно сочетание этих признаков определяет уникальный статус плановых язы-

ков и делает интерлингвистику важной дисциплиной на стыке лингвистики, социологии и культурной антропологии.

До появления первых социализированных искусственных языков волапюка и эсперанто существовала лишь теория языкового проектирования, основывавшаяся на философских идеях Р. Декарта и Г.В. Лейбница. Однако интерлингвистика как самостоятельная научная дисциплина еще не сформировалась, поскольку ранее созданные языковые проекты не находили реализации в реальной коммуникативной практике. Лишь с возникновением плановых языков, получивших ограниченное, но устойчивое социальное функционирование, стало возможным перейти от абстрактного лингвоконструирования к эмпирическому изучению языков как действующих коммуникативных систем. Такой переход и положил начало становлению интерлингвистики как особой области лингвистического знания.

Существенный вклад в развитие теории функционирования плановых языков внес Рене де Соссюр (1868–1943), чья роль в интерлингвистике сопоставима с влиянием его брата Фердинанда де Соссюра на общее языкознание. Анализируя словообразовательную систему эсперанто, наиболее распространенного искусственного языка, Рене де Соссюр обнаружил в ней закономерности, не предусмотренные изначально ее автором [5, с. 5]. Такое открытие показало, что искусственный язык, находящийся в социальном употреблении, способен к эволюции и спонтанному развитию аналогично естественным языкам. Тем самым была эмпирически подтверждена идея, согласно которой языковая система даже искусственного происхождения подвержена внутреннему развитию под воздействием социолингвистических факторов.

«Именно синтез теории проектирования и теории функционирования плановых языков позволил интерлингвистике сформироваться как самостоятельной научной дисциплине», по мнению С.Н. Кузнецова. Названия этой области отражают различные традиции: от волапюка происходит термин космоглоттика (нем. Kosmoglosse), а от эсперанто – слово interlingua, предложенное в 1903 году математиком Дж. Пеано [6]. Уже в 1911 году бельгийский исследователь Ж. Мейсманс ввел термин *интерлингвистика*, который впоследствии стал общепринятым. В трактовке Мейсманса интерлингвистика охватывает изучение естественных закономерностей формирования языков-посредников, как искусственных, так и естественных, выполняющих функцию межъязыкового общения. При этом он скептически относился к рассмотрению искусственных языков вне этого контекста, подчеркивая, что их научное осмысление возможно только в рамках более широкой теории языкового посредничества [7]. Параллельно с Мейсмансом публиковал свои исследования Рене де Соссюр, показавший на примере эсперанто, что искусственный язык в условиях социализации способен приобрести черты полнофункциональной языковой системы. Закономерности такого становления и функционирования, сопоставимые с механизмами развития международных естественных языков, и составляют предмет интерлингвистического анализа.

Понимание интерлингвистики как самостоятельной дисциплины складывалось постепенно. Хотя термин был введен Ж. Мейсмансом в 1911 году, широкое признание он получил лишь после статьи О. Есперсена 1931 года, где интерлингвистика представляется как «новая наука». Есперсен определял ее как раздел языкознания, изучающий структуру и основные понятия всех языков с целью выработки норм для международных языков, то есть вспомогательных искусственных систем, предназначенных для общения людей, говорящих на разных родных языках [8]. Данное определение подчеркивает терминологическую и содержательную связь интерлингвистики с ее предметом – международными языками. Однако в отличие от Мейсманса, Есперсен исключает из сферы интерлингвистики естественные языки-посредники, фокусируясь исключительно на искусственных. Такой подход отражает влияние синтезирующего языкознания – параллельного направления, близкого по задачам и объекту. Плановые языки, находящиеся на стыке искусственности и международности, могут рассматриваться с двух позиций: как искусственные языки (по способу создания) и как международные языки (по функции). Такая двойственная природа и определяет место интерлингвистики в современном языкознании.

К началу XX века сформировалось представление о функциональном единстве всех международных языков вне зависимости от их происхождения. Именно это понимание лежит в основе интерлингвистики в трактовке Ж. Мейсманса: изначально ориентируясь на международные искусственные языки, она стремится охватить все языковые системы, выполняющие посредническую коммуникативную функцию. Однако возможна и альтернативная перспектива, при которой в центре внимания оказывается не функция, а способ создания, то есть искусственность. Еще в 1880 году лингвист Г. Пауль указывал, что к искусственным языкам относятся не только волапюк или эсперанто, но и специализированные формализованные языковые системы: профессиональные терминосистемы, языки науки, ремесел, а также художественно-стилистические формы, например, язык поэзии. Критерием различия между естественным и искусственным языком Пауль считал способ усвоения: первый приобретается спонтанно в раннем возрасте, второй – сознательно и позднее. Таким образом, концепция искусственного языка оказывается шире, чем круг плановых международных проектов, и позволяет рассматривать интерлингвистику как потенциальную основу для более обобщенной науки об искусственно созданных формах языкового общения [9, с. 481].

Сходный взгляд на разграничение естественных и искусственных языков высказывал И.А. Бодуэн де Куртенэ. В работе «О задачах языкознания» (1889) он противопоставлял «естественные» языки «искусственно выращенным» литературным и нормализованным, сравнивая их с домашними и дикими животными, культурными и дикими растениями. Подобные нормализованные формы он сближал с искусственными языками в строгом смысле, что послужило основой для идеи общей науки об искусственных языках, объединяемых принципом лингвистического синтеза, в отличие от аналитического подхода, применимого к естественным языкам [10, с. 216]. В работе «Об искусственном языке» (1905), развивая идеи Лейбница, Бодуэн подчеркивал необходимость предварительного лингвистического анализа как базы для последующего синтетического проектирования универсального языка [10]. Аналогичную концепцию в 1906 году предложил В. Оствальд, введя понятие «синтетической филологии» – дисциплины, занимающейся созданием языков, в отличие от традиционной аналитической филологии [11]. Позднее, в 1921 году, Э. Вюстер развил эту идею, предложив термин *синтезирующее языкознание* – область, не только описывающую языки, но и активно формирующую их. Он отмечал, что воздействие на естественные языки ограничено, тогда как искусственные языки поддаются целенаправленному моделированию. Именно поэтому интерлингвистика и ее разделы (например, эсперантология) полностью соотносятся с так называемым синтезирующим направлением языкознания, в отличие от традиционного анализирующего, в ходе которого анализируются естественные языки [12]. В 1930-х годах советский исследователь Е.Ф. Спиридович продолжил разграничение аналитического и синтетического подходов в языкознании, выделив новую задачу – сознательное воздействие на язык. Он предложил называть эту область *лингвотехнологией*, выделяя в ней два направления: создание международного языка и рационализация национальных языков [13, с. 1]. Хотя термины «лингвотехнология» и «синтетическая филология» не получили широкого распространения, более удачным оказался термин *синтезирующее языкознание*, введенный Э. Вюстером. В этой логике интерлингвистика нередко трактовалась как прикладная дисциплина, часть языкового планирования (В. Таули) или прикладного языкознания (Н. В. Юшманов), включающего орфографические реформы и проектирование языков [14; 15]. Однако сведение интерлингвистики исключительно к прикладной функции упрощает ее содержание. Помимо теории проектирования языков, она включает и теорию их функционирования: изучение того, как искусственные языки развиваются в реальной коммуникации. Языки вроде эсперанто демонстрируют способность к естественной эволюции, неподвластной централизованному регулированию. В самой эсперантологии утвердился принцип свободного развития языка. Таким образом, как выделяет С.Н. Кузнецов, интерлингвистика как наука включает два взаимосвязанных компонента: теорию языкового проектирования (связанную с прикладной лингвистикой) и теорию функционирования плановых языков (превышающую рамки прикладной дисциплины) [3, с. 97].

Отечественная интерлингвистика представляет собой направление лингвистической науки, сформировавшееся и развивающееся в России и других странах русскоязычного научного пространства. Настоящим предметом ее изучения является всестороннее изучение межъязыкового общения, международных искусственных языков, языкового планирования и вопросов многоязычия в исторической и современной перспективах. Одной из центральных задач отечественной интерлингвистики является анализ международных вспомогательных языков, таких как эсперанто, интерлингва, идиом-неутраль и других. Российская научная традиция уделяет особое внимание как внутренней структуре таких языков, так и особенностям их функционирования в реальном межкультурном общении. Параллельно исследуются механизмы сосуществования и взаимодействия национальных языков, роль лингва франка в глобальной коммуникации, а также пути интеграции вспомогательных языков в многоязычные сообщества.

Современная интерлингвистика в России включает как теоретические, так и прикладные компоненты. В числе теоретических направлений – история и классификация искусственных языков, типология языков планирования, анализ социолингвистических и прагматических параметров межъязыкового общения. В прикладной плоскости рассматриваются вопросы языкового конструирования, языковой политики, в том числе разработка моделей для базового языка (например, «базового русского»), языкового обучения, а также популяризации плановых языков в образовании и средствах массовой информации. С середины XX века в СССР начала складываться академическая интерлингвистика: появились специализированные научные исследования, был введен курс интерлингвистики в ведущих университетах, таких как Университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы и Тартуский университет. В 1970–1980-х годах происходит институционализация интерлингвистики как самостоятельной дисциплины: формируется библиография, проводится регулярное научное рецензирование, организуются симпозиумы и конференции. В это же время возникает тартуско-московская интерлингвистическая школа, объединяющая таких исследователей, как А.Д. Дуличенко, С.Н. Кузнецов, Е А. Бокарев, В.В. Григорьев и других. Деятельность школы охватывает как проблематику плановых языков, так и вопросы лингвопроектирования, языкознания и языковой политики. Большой вклад в развитие интерлингвистики внес профессор Тартуского университета А.Д. Дуличенко, советский и эстонский лингвист, специалист не только в области славянского и общего языкознания, но и в интерлингвистике и эсперантологии. В своем фундаментальном труде «Международные вспомогательные языки» он представил в хронологическом порядке все основные проекты всеобщего и международного вспомогательного языка, начиная со II века н. э. [16]. Существенный вклад также

принадлежит доктору филологических наук, профессору МГУ им. М.В. Ломоносова С.Н. Кузнецову, автору первых и на тот момент единственных в отечественной науке комплексных работ по интерлингвистике. В своих исследованиях он разработал терминологический аппарат, предложил типологию и описал особенности функционирования международных искусственных языков. Кроме того, Сергей Николаевич ввел ряд новых терминов и классификацию искусственных языков, получившую широкое признание.

В XXI веке отечественная интерлингвистика демонстрирует высокую степень интеграции в международное научное сообщество. Российские ученые активно участвуют в глобальных исследованиях по интерлингвистике, включая проекты по стандартизации искусственных языков, анализу их прагматических возможностей и применению в цифровой среде. Особое внимание уделяется соотношению естественных и искусственных языков, их коммуникативным и когнитивным особенностям, а также социальным последствиям многоязычия в эпоху глобализации. Поскольку плановые языки выполняют функции международных, наряду с естественными языками-посредниками, интерлингвистика охватывает все поле межъязыкового общения. В этом контексте она выступает как самостоятельная научная дисциплина, исследующая как искусственные, так и естественные международные языки и формы их функционирования.

Искусственные языки как объект интерлингвистики: терминология и типология

Интерлингвистика как раздел языкознания приобрела самостоятельный статус благодаря специфике своего объекта – международным искусственным языкам, получившим реальное воплощение в межкультурной коммуникации. В современном глобальном контексте языкознание чаще рассматривает язык не только как этнокультурный код, но и как средство межъязыкового взаимодействия в международном масштабе. В рамках интерлингвистики изучаются языки, не закрепленные за конкретной этнической группой, поскольку они были сконструированы для нейтральной международной коммуникации [17].

Искусственные международные языки создаются как лингвистические проекты в «лаборатории» одного или нескольких авторов. Большинство таких языковых проектов не выходит за рамки теоретических моделей, так и не реализовавшись в коммуникации. Однако именно те искусственные языки, которым удалось получить пусть и ограниченное, но устойчивое социальное функционирование, становятся предметом особого интереса интерлингвистики. Научную значимость представляет феномен перехода планового языка от стадии проектирования к стадии функционирования. В процессе этого перехода язык начинает подчиняться тем же законам, что и естественные языки: происходит формирование норм, возникает внутренняя вариативность, развивается социолингвистический статус, расширяется функциональный диапазон, появляются стили (научный, публицистический, разговорный, художественный и др.). Эсперанто служит наглядной иллюстрацией языкового проекта, прошедшего этап социализации: на его основе возникла устойчивая коммуникативная практика, а в ряде случаев он стал вторым родным языком. Нативизация плановых языков свидетельствует о том, что искусственные языковые системы могут приобретать свойства естественных: они развиваются спонтанно, адаптируются к социальным условиям и становятся самостоятельными средствами межличностного и межкультурного общения. Именно эти процессы и составляют один из ключевых предметов исследования современной интерлингвистики.

В интерлингвистике искусственные языки принято делить на три типа: *априорные, апостериорные* и *смешанные* (априорно-апостериорные). Априорные языки представляют собой системы, созданные на основе собственных принципов и не заимствующие материал из естественных языков. Примером таких языков могут служить логические языки логлан, ложбан, а также проект философского языка Джона Уилкинза (1614–1672), опубликованный в 1668 году. Последний представлял собой классификационную систему, в которой все понятия делились на 40 родовых классов и обозначались с помощью особых сочетаний латинских и греческих букв, выступающих в роли шифра [18]. Хотя подобные системы были непригодны для коммуникации, они отражали стремление к унификации и упорядочиванию человеческого знания, став важным этапом в развитии теоретического лингвопроектирования. Апостериорные языки формируются по образцу естественных языков, заимствуя из них как лексику, так и грамматические структуры. К числу таких языков относятся эсперанто, идо, латино-сине-флексионе, новиаль, интерлингва, окциденталь и многие другие. Большинство апостериорных проектов и получили коммуникативную реализацию, что делает их основным объектом интерлингвистических исследований. Смешанные языки, такие как волапюк, занимают промежуточное положение: они частично основаны на материале естественных языков, но в значительной степени включают оригинальные структурные решения, разработанные их авторами. Такие языки отражают стремление к компромиссу между понятностью и формальной оригинальностью.

Таким образом, искусственные языки как основной объект интерлингвистики представляют собой сознательно сконструированные знаковые системы, создаваемые для применения в сферах, где использование естественных языков затруднено или невозможно. К ним относятся различные системы, предназначенные для разных целей: языки программирования, языки международного общения, специализированные языки и др. В отличие от этнических языков, искусственные изначально не являются родными ни для одной языковой общности и предназначены для обслуживания межъязыковой коммуникации. Их первичная функция заключается в обеспечении взаимодействия между носителями разных языков, в отличие от естественных языков, которые формируются спонтанно и обслуживают определенный этнический коллектив.

В современной интерлингвистике используется несколько терминов, обозначающих различные типы искусственных языков. Однако в научной литературе часто наблюдается путаница в их употреблении. С целью систематизации понятий автором статьи предлагаются следующие рабочие определения:

Искусственные языки – обобщающее наименование для всех языков, не возникших стихийно, а созданных человеком как для целей общения (эсперанто, интерлингва), так и для иных функций (например, языки программирования Python, Java и др.).

Плановые языки – подмножество искусственных языков, разработанных специально для международного общения и получивших реализацию в реальной коммуникации. К таким успешно реализованным можно отнести эсперанто, интерлингва и пр.

Вспомогательные языки, или *аукслангі* (англ. auxiliary languages) – языки, выполняющие роль второго средства общения между представителями разных языковых коллективов. Они могут быть как искусственными (эсперанто, новиаль, интерлингва и пр.), так и естественными (английский, французский, русский и др.), если используются как лингва франка.

Логические языки, или *логланги,* представляют собой формализованные системы, основанные на принципах логики и предназначенные для представления знаний и решения задач с использованием механизмов логического вывода. В области программирования логические языки (например, Prolog) реализуют декларативный подход, при котором описываются логические связи между данными, а не последовательность операций, что позволяет автоматизировать процесс поиска решений. В лингвистике логические языки проявляются как искусственные языки, стремящиеся к полной синтаксической и семантической однозначности. Наиболее известными примерами являются Логлан и его производный Ложбан, созданные как инструменты для моделирования логического мышления и проверки гипотезы лингвистической относительности. Благодаря своей структурной строгости и универсальности логические языки находят применение как в искусственном интеллекте, так и в экспериментальной лингвистике, но не в межкультурной коммуникации.

Сконструированные языки, или *конланги* (англ. constructed languages) – общее обозначение для всех изобретенных языков, как практических (реально функционирующих), так и художественных. Последние, созданные для литературных, кинематографических и иных эстетических целей, называются *артлангами* (англ. artlangs), к которым относятся, например, языки Толкиена, клингонский и язык на'ви и пр.

Исходя из вышеприведенной терминологии, современная интерлингвистика охватывает исследование как искусственных, так и естественных языков, созданных не только для межкультурной коммуникации, но и для специальных целей.

Теоретический вклад Рене де Соссюра

Рене де Соссюр, швейцарский ученый-математик, брат Фердинанда де Соссюра, разработал оригинальную логико-лингвистическую теорию словообразования на материале искусственных языков, предвосхитившую идеи структурной лингвистики и оказавшую существенное влияние на становление интерлингвистики как научной дисциплины. Именно на материале эсперанто им были впервые сформулированы принципы анализа и синтеза слова, основанные не на морфологической традиции, а на логической структуре выражения значения. Согласно его модели, каждое слово подчиняется двум универсальным законам: *принципу необходимости* – включению только тех элементов, которые действительно требуются для выражения идеи, и *принципу достаточности* – исключению избыточных или дублирующих морфем (плеоназмов). При этом морфемы (корни и аффиксы) рассматриваются как носители самостоятельных семантических единиц: *частных идей* (лексических значений) и *общих идей* (грамматических категорий).

Такая система позволила Рене де Соссюру представить эсперанто как внутренне организованную и развивающуюся языковую систему, в которой, несмотря на искусственное происхождение, стихийно формируются грамматические классы корней: *субстантивные* (напр. domo «дом» – значение предмета, существительного), *адъективные* (bona «хороший» – значение качества, прилагательного), *глагольные* (fari «делать» – значение действия, глагола). Данное наблюдение сближает эсперанто с естественными языками и демонстрирует, как искусственный язык способен эволюционировать в процессе реального коммуникативного использования, подчиняясь универсальным закономерностям языкового развития.

В то же время в эсперанто нередко встречаются слова, содержащие разнородные элементы, например, глагол kroni «короновать», состоящий из субстантивного корня kron – «корона» и глагольного окончания инфинитива -i. Такие случаи позволяют проследить внутреннюю структуру слова как результат соединения по Соссюру «идей» разных грамматических категорий. Разработанную на основе эсперанто теорию Рене де Соссюр затем применил к французскому языку, где выявил аналогичные структурные закономерности в словах, образованных из разнородных морфем: grand-eur «величина» состоит из адъективного корня и субстантивного окончания, в couronn-er «короновать» сочетается

субстантивный корень и глагольное окончание инфинитива [19]. Приведенные примеры демонстрируют внутреннюю организацию слова как сочетания общих и частных семантических элементов.

Позднее принципы Рене де Соссюра были апробированы и на других естественных языках – английском и турецком. В обоих случаях были выявлены те же универсальные законы структуры слов. В английском языке слово magnitude «величина» анализируется аналогично grandeur как соединение корня magn и суффикса -itude, выражающего субстантивную идею. В турецком, как и в эсперанто, ярко выражена агглютинативная структура: например, büyüklük «величина, масштаб» состоит из адъективного корня büyük «большой» и абстрактного субстантивного суффикса -lük («-ость»), что подтверждает применимость модели Рене де Соссюра, особенно к языкам с агглютинативной структурой [20].

Интерлингвистика в прикладном аспекте

Теория Рене де Соссюра, представляющая собой уникальный синтез логики, математики и языкознания, легла в основу методологии современной интерлингвистики. Она открывает возможности для универсального морфолого-семантического анализа как искусственных, так и естественных языков. С теоретической точки зрения интерлингвистика, как и многие современные научные направления, приобретает междисциплинарный статус. В прикладном аспекте интерлингвистика способствует формированию обобщенной модели универсального языка, может быть использована при разработке языковых систем для искусственного интеллекта.

Одним из проектов, нашедших практическое применение в лингвистике, стал логический язык Логлан, созданный Джеймсом Куком Брауном для экспериментальной проверки гипотезы Сэпира-Уорфа о влиянии языка на мышление. Благодаря строго формализованной грамматике и однозначному синтаксису Логлан лишен структурной двусмысленности, что позволило использовать его в когнитивных экспериментах, первых исследованиях в области искусственного интеллекта, машинного перевода и человеко-машинного взаимодействия [21].

Одним из современных направлений интерлингвистических исследований стал априорный проект – язык Сольресоль, созданный Ф. Сюдром во Франции в XIX веке. Данный язык основан на системе семиотических элементов, включающих музыкальные ноты, цвета, числовые значения и жесты. Его цифровая реализация – проект SolReSol: The Project, разработанный на платформе Unreal Engine 4, включает такие инновационные функции, как цветовой ввод, управление через MIDI-интерфейс и оптическое распознавание, что позволяет усилить синаэстетический эффект и расширяет как исследовательские, так и художественные возможности языка. Автор данного проекта Новиков Ф.Н., как и разработчик Логлана, подчеркивает, что возвращение к априорным моделям служит ответом на проблему евроцентризма, характерного для большинства апостериорных языков, наследующих европейские грамматические и лексические структуры. Несмотря на оригинальную знаковую систему, сам Сольресоль все же сохраняет черты французской культуры и грамматики XIX века. Тем не менее его развитие в цифровой среде открывает перспективу создания универсальной семиотической системы, свободной от влияния конкретных этнических языков, что особенно актуально в рамках современной интерлингвистики и цифровой гуманитаристики [22].

Наконец, новейшие прикладные исследования в области искусственного интеллекта открывают новые перспективы для интерлингвистики. Автором данной статьи разрабатывается модель искусственного интеллекта (ИИ), основанная на теоретических идеях Рене де Соссюра и предназначенная для фонетического, лексического и грамматического анализа более чем 2500 языков мира с опорой на данные международных лингвистических ресурсов (таких как PHOIBLE, Scripts & Writing Systems и др.). Система автоматически выявляет универсальные и наиболее частотные элементы, так называемые лингвистические универсалии и на их основе формирует прототип модели универсального вспомогательного языка. Такой подход позволяет преодолеть евроцентризм, характерный для многих традиционных проектов, и предложить статистически обоснованную нейтральную языковую платформу для глобальных лингвистических исследований. Интеграция лингвистических принципов с технологиями ИИ делает возможным не только обобщение масштабных эмпирических данных, но и их синтез в виде функционального инструмента для межъязыкового взаимодействия, что превращает интерлингвистику в одно из ключевых направлений современного языкознания.

Интерлингвистика сосредоточена не на культурной специфике, как традиционная лингвистика, а на глобальных процессах языкового посредничества. В центре её внимания находятся универсальные принципы международной коммуникации, охватывающие как искусственные, так и естественные языки, выполняющие функции лингва франка. Многие естественные языки, такие как английский, французский или русский, могут выступать в роли международных вспомогательных языков в глобальном масштабе. Современная интерлингвистика ориентирована на исследование и моделирование процессов межъязыкового взаимодействия, включая пиджины, креольские языки, глобиш и международные языки, что делает её одним из важных направлений современной лингвистики в условиях глобализации и цифровой трансформации науки.

В данной статье интерлингвистика представлена как самостоятельное и перспективное направление в рамках частного языкознания XXI века, находящееся на стыке теоретических и прикладных подходов. Определено её место в системе лингвистических наук, обоснована научная автономия, уточнён понятийный аппарат и упорядочена терминология: разграничены понятия искусственных, плановых, логических, вспомогательных и сконструированных языков. Особое внимание уделено историко-научным предпосылкам становления интерлингвистики и её современному состоянию в отечественной научной традиции. Показан вклад таких учёных, как Ж. Мейсманс, О. Есперсен, Р. де Соссюр, С.Н. Кузнецов и А.Д. Дуличенко, в развитие её теории и методологии. С прикладной точки зрения рассмотрены примеры использования искусственных языков в когнитивных исследованиях, цифровом моделировании и в области искусственного интеллекта: от логического языка Логлан до цифровой платформы SolReSol и разработанной автором ИИ-модели, способной выявлять универсалии в более чем 2 500 языках мира. Приведённые примеры подтверждают практическую значимость интерлингвистики в эпоху цифровизации науки и многоязычного глобального сообщества.

Таким образом, цель работы достигнута, обоснована научная новизна исследования. В статье проанализированы историко-научные предпосылки становления интерлингвистики и представлен обзор исследований отечественных и зарубежных учёных, внесших вклад в развитие данного направления. Систематизирована терминология интерлингвистики, описывающая различные типы искусственных языков, и определены методологические основы интерлингвистики как самостоятельной научной дисциплины в составе частного языкознания.

Работа может представлять интерес для лингвистов в области языкознания как в теоретическом, так и в практическом плане.

Библиографический список

1. Gobbo F. *Introduction to Interlinguistics*. Munich: GRIN Verlag, 2020. ISBN 978-3-346-31459-9.
2. Fians G. Bringing constructed languages back to the debate: The contributions of interlinguistics to general linguistics. *Investigationes Linguisticae*. Poznań: Institute of Linguistics, Adam Mickiewicz University, 2022; Vol. 46: 43–52. DOI 10.14746/il.2022.46.5.
3. Кузнецов С.Н. *Теоретические основы интерлингвистики*. Москва: Наука, 1987.
4. Кузнецов С.Н. Интерлингвистика и синтезирующее языкознание. Современная наука. 2015; № 4: 24–31.
5. Saussure R. de. *La construction logique des mots en Esperanto*. Genève, 1910.
6. Peano G. De latino sine flexione, lingua auxiliare internationale. *Revue de Mathématiques*. 1903; № 3: 74–83.
7. Meysmans J. Une science nouvelle. *Lingua Internationale*. 1911; № 8: 1–12.
8. Jespersen O.A. *New Science: Interlinguistics*. Cambridge: Offprint from Psyche, 1931.
9. Пауль Г. *Принципы истории языка*. Перевод с немецкого. Москва: Иностранная литература, 1960.
10. Бодуэн де Куртенэ И.А. *Избранные труды по общему языкознанию*: в 2 т.– Москва: Издательство АН СССР, 1963; Т. 1.
11. Оствальд В. *Международный язык: 2 доклада*. Москва: Издательство А. и С. Мамонтовых, 1908.
12. Wüster E. *Esperantologiaj studoj*. Antwerpen: La Laguna: Internacia Esperanto-Muzeo, 1978.
13. Спиридович Е.Ф. *Языкознание и международный язык*. Москва: Издательство Комакадемии, 1931.
14. Tauli V. *Introduction to a Theory of Language Planning*. Uppsala: Almqvist & Wiksells, 1968.
15. Yushmanov N. L'aplikata (energetikal) linguistiko. *Mondo*. 1922; № 8–9: 1–5.
16. Дуличенко А.Д. *Международные вспомогательные языки*. Таллин: Valgus, 1990.
17. Özyurt S. Linguistic Intersectionality (Interlinguistics) in the 21st Century: Interpreting the Intricacies and Implications of Language Contact from Bilingualism to Creole. *ATLAS Journal: International Refereed Journal on Social Sciences*. 2023; Vol. 9, Issue 52: 104–116. DOI 10.5281/zenodo.10430747.
18. Микаллеф Л.О. Развитие и функционирование современных естественных и искусственных международных языков на примере английского и эсперанто. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107).
19. Saussure R. de. *La structure logique des mots dans les langues naturelles, considérée au point de vue de son application aux langues artificielles*. Berne: Impr. Büchler & Cie, 1918.
20. Дмитриева Л.О. Логический анализ слов по теории Рене де Соссюра (на примере французского, английского и турецкого языков). *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010.
21. Brown J.C. *Loglan 1: A Logical Language*. Gainesville, FL: The Loglan Institute, 1999.
22. Новиков Ф.Н. Искусственные языки как семантические и семиотические системы. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2022; Т. 13, № 2: 455–467. DOI: 10.22363/2313-2299-2022-13-2-455-467.

References

1. Gobbo F. *Introduction to Interlinguistics.* Munich: GRIN Verlag, 2020. ISBN 978-3-346-31459-9.
2. Fians G. Bringing constructed languages back to the debate: The contributions of interlinguistics to general linguistics. *Investigationes Linguisticae*. Poznań: Institute of Linguistics, Adam Mickiewicz University, 2022; Vol. 46: 43-52. DOI 10.14746/il.2022.46.5.
3. Kuznecov S.N. *Teoreticheskie osnovy interlingvistiki*. Moskva: Nauka, 1987.
4. Kuznecov S.N. Interlingvistika i sinteziruyuschee yazykoznanie. Sovremennaya nauka. 2015; № 4: 24-31.
5. Saussure R. de. *La construction logique des mots en Esperanto.* Genève, 1910.
6. Peano G. De latino sine flexione, lingua auxiliare internationale. *Revue de Mathématiques*. 1903; № 3: 74-83.
7. Meysmans J. Une science nouvelle. *Lingua Internationale*. 1911; № 8: 1-12.
8. Jespersen O.A. *New Science: Interlinguistics*. Cambridge: Offprint from Psyche, 1931.
9. Paul' G. *Principy istorii yazyka*. Perevod s nemeckogo. Moskva: Inostrannaya literatura, 1960.
10. Bodu`en de Kurten`e I.A. *Izbrannye trudy po obschemu yazykoznaniyu*: v 2 t.- Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1963; T. 1.
11. Ostval'd V. *Mezhdunarodnyj yazyk: 2 doklada*. Moskva: Izdatel'stvo A. i S. Mamontovyh, 1908.
12. Wüster E. *Esperantologiaj studoj*. Antwerpen: La Laguna: Internacia Esperanto-Muzeo, 1978.
13. Spiridovich E.F. *Yazykoznanie i mezhdunarodnyj yazyk.* Moskva: Izdatel'stvo Komakademii, 1931.
14. Tauli V. *Introduction to a Theory of Language Planning*. Uppsala: Almqvist & Wiksells, 1968.
15. Yushmanov N. L'aplikata (energetikal) linguistiko. *Mondo*. 1922; № 8-9: 1-5.
16. Dulichenko A.D. *Mezhdunarodnye vspomogatel'nye yazyki*. Tallin: Valgus, 1990.
17. Özyurt S. Linguistic Intersectionality (Interlinguistics) in the 21st Century: Interpreting the Intricacies and Implications of Language Contact from Bilingualism to Creole. *ATLAS Journal: International Refereed Journal on Social Sciences*. 2023; Vol. 9, Issue 52: 104-116. DOI 10.5281/zenodo.10430747.
18. Mikallef L.O. Razvitie i funkcionirovanie sovremennyh estestvennyh i iskusstvennyh mezhdunarodnyh yazykov na primere anglijskogo i `esperanto. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107).
19. Saussure R. de. *La structure logique des mots dans les langues naturelles, considérée au point de vue de son application aux langues artificielles*. Berne: Impr. Büchler & Cie, 1918.
20. Dmitrieva L.O. Logicheskij analiz slov po teorii Rene de Sossyura (na primere francuzskogo, anglijskogo i tureckogo yazykov). *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2010.
21. Brown J.C. *Loglan 1: A Logical Language*. Gainesville, FL: The Loglan Institute, 1999.
22. Novikov F.N. Iskusstvennye yazyki kak semanticheskie i semioticheskie sistemy. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2022; T. 13, № 2: 455-467. DOI: 10.22363/2313-2299-2022-13-2-455-467.

Статья поступила в редакцию 23.10.25

УДК 81'25:327.7 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-437-440

***Vatskovskaya I.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Herzen State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: irinavable@gmail.com*

PRAGMALINGUISTIC STRATEGIES FOR MITIGATING FACE-THREATENING CONTENT IN DIPLOMATIC TRANSLATION. The paper investigates the pragmalinguistic features of translating official diplomatic statements, which are essential for international communication. The relevance of this study lies in its examination of the linguistic realization of a state's foreign policy, focusing on how the accuracy and pragmatic effectiveness of translations impact diplomatic outcomes. This research seeks to identify and categorize primary pragmalinguistic strategies used to mitigate conflictogenic elements in diplomatic translations, using case studies as illustration. The novelty stems from applying pragmalinguistic and translation theory frameworks to modern diplomatic practices, facilitating the identification of both universal and context-dependent strategies. The findings involve the identification of key mitigation strategies, including deagentivation, euphemization, pragmatic modulation, the modulation of illocutionary force, and compensation. It is determined that diplomatic translation constitutes a multifaceted process of pragmatic adaptation, intended to express a definitive official position while facilitating dialogue; these strategic choices are governed by cultural-discursive norms and specific foreign policy objectives.

Key words: **diplomatic discourse, translation, pragmalinguistics, conflict-prone information, mitigation strategies, official statement, crisis communication, intercultural communication**

***И.С. Вацковская**, канд. филол. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: irinavable@gmail.com*

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ НЕЙТРАЛИЗАЦИИ КОНФЛИКТОГЕННОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ДИПЛОМАТИЧЕСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ

В данной статье исследуются лингвопрагматические аспекты перевода официальных дипломатических высказываний, являющихся ключевым инструментом международной коммуникации в кризисных ситуациях. Актуальность работы обусловлена необходимостью анализа механизмов языкового обеспечения внешней политики государства, где точность и прагматическая адекватность перевода напрямую влияют на межгосударственный диалог. Основная задача статьи – выявить и систематизировать основные лингвопрагматические стратегии, направленные на нейтрализацию конфликтогенной информации в переводе дипломатических заявлений на примере ряда реальных инцидентов. Научная новизна заключается в применении аппарата прагмалингвистики и теории перевода к сравнительному анализу нескольких конкретных случаев из современной дипломатической практики, что позволяет выявить универсальные и ситуационно-обусловленные стратегии. В результате исследования выделены и описаны ключевые стратегии нейтрализации: стратегия деагентивизации, эвфемизации, модуляции, стратегия усиления/ослабления иллокутивной силы, а также стратегия компенсации. Делается вывод о том, что перевод в дипломатической сфере представляет собой сложный акт прагматической адаптации, направленный на передачу жесткой официальной позиции с одновременным сохранением перспектив для продолжения коммуникации, причем выбор стратегий варьируется в зависимости от культурных дискурсивных норм и конкретных внешнеполитических задач.

Ключевые слова: **дипломатический дискурс, перевод, конфликтогенная информация, стратегии нейтрализации, прагмалингвистика, официальное заявление, кризисная коммуникация, межкультурная коммуникация**

Современная геополитическая реальность характеризуется высокой динамикой и нарастанием конфликтного потенциала в сфере международных отношений. В этих условиях значение эффективного межгосударственного диалога многократно возрастает. Центральным инструментом такого взаимодействия выступает дипломатический дискурс, который в периоды кризисов несет особенно высокую коммуникативную нагрузку [1]. Вместе с тем сам по себе дискурс не гарантирует достижения взаимопонимания: его функционирование в международном пространстве в значительной мере опосредуется качеством перевода.

От точности и адекватности перевода дипломатических документов зависит не только корректность восприятия позиции конкретного государства, но и дальнейшее развитие событий: вероятность эскалации или деэскалации конфликта, возможность поиска компромиссных решений, а также формирование общественного мнения в мировом сообществе [2]. В связи с этим особую актуальность приобретает изучение лингвопрагматических аспектов перевода, то есть механизмов, обеспечивающих адекватную передачу не только буквального смысла высказывания, но и его коммуникативную цель, скрытые смыслы и эмоциональный фон, минимизируя при этом деструктивный потенциал конфликтогенной информации.

Проблематика дипломатического перевода на протяжении последних десятилетий привлекает внимание как отечественных, так и зарубежных исследователей. Существенный вклад в развитие данной области внесли И.С. Алексеева [3], В.Н. Комиссаров [4], В.В. Сдобников [5], А.А. Федяев [2], а также зарубежные ученые, среди которых выделяются B. Hatim и I. Mason [6] и другие. В их работах подробно рассмотрены вопросы специфики дипломатического дискурса,

жанрово-стилистические характеристики дипломатических документов, а также основные принципы их перевода.

Несмотря на значительный научный интерес к дипломатическому переводу, комплексных исследований, посвященных именно стратегиям нейтрализации конфликтогенной информации на материале реальных современных дипломатических инцидентов, проводится недостаточно. Существующие работы чаще ограничиваются теоретическими моделями или единичными примерами, что не позволяет выявить типологию используемых стратегий и вариативность их реализации в зависимости от политико-коммуникативного контекста.

Таким образом, возникает необходимость комплексного исследования, ориентированного на выявление и систематизацию переводческих стратегий, способных минимизировать деструктивный потенциал конфликтогенной информации и тем самым повысить эффективность дипломатического взаимодействия в условиях обострения международной напряженности. Это и определяет актуальность настоящего исследования.

Целью данного исследования является выявление, систематизация, сравнительно-сопоставительный анализ лингвопрагматических стратегий, используемых для нейтрализации конфликтогенной информации при переводе официальных дипломатических заявлений, на материале ряда дипломатических инцидентов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– определить теоретико-методологические основы исследования и уточнить содержание ключевых понятий;

– отобрать и охарактеризовать ряд репрезентативных дипломатических инцидентов последних лет, которые сопровождались публичным обменом конфликтогенными высказываниями;

– провести детальный сопоставительный анализ исходных и переводных текстов с применением методов прагматического и контекстуального анализа;

– выявить и классифицировать конкретные лингвистические трансформации, направленные на нейтрализацию «конфликтогенного заряда»;

– сформулировать выводы о роли переводчика как активного участника дипломатической коммуникации и фактора, влияющего на урегулирование международных кризисов.

Научная новизна исследования заключается в сравнительно-сопоставительном анализе ряда примеров, что позволяет не только описать набор стратегий, но и выявить зависимость их выбора переводчиком от конкретных прагматических задач и культурно-дискурсивных норм.

Эмпирическая база исследования включает актуальный материал, репрезентирующий ключевые тенденции в области современной международной политики.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии теоретических основ дипломатического перевода и прагмалингвистики. Работа вносит вклад в изучение механизмов прагматической адаптации, демонстрируя их специфику и закономерности функционирования в условиях конфликтогенной коммуникации.

Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования при подготовке переводчиков для дипломатических служб. Кроме того, полученные данные представляют интерес для дипломатов, поскольку предлагают инструментарий для более точного прогнозирования восприятия их заявлений зарубежной аудиторией и, как следствие, для повышения эффективности межкультурного диалога.

Для решения поставленных задач используется метод сравнительно-сопоставительного анализа в сочетании с методом контекстуального, прагматического и лингвостилистического анализа. Корпус текстов был сформирован из официальных заявлений, размещенных на сайтах Министерства иностранных дел (МИД) России, Государственного департамента США, Министерства иностранных дел и по делам Содружества. В корпус вошли как оригинальные тексты (на русском и английском языках), так и их официальные переводы, предоставленные этими же ведомствами.

Дипломатический дискурс, являясь классической разновидностью институционального, характеризуется высокой степенью ритуализованности и строгой регламентированностью [7]. Он функционирует в рамках определенных социальных институтов (министерств иностранных дел, посольств, международных организаций) и подчинен достижению конкретных внешнеполитических целей. Основная его функция – обеспечение коммуникации между субъектами международных отношений, направленной на поддержание или преобразование международного порядка мирными средствами. Данные цели и условия функционирования формируют ряд ключевых прагматических характеристик. Двойственная интенциональность проявляется в том, что, с одной стороны, высказывание нацелено на решение конкретной политической задачи (оказание давления, выражение протеста, поиск компромисса), а с другой – на сохранение дипломатических отношений [4]. Это противоречие порождает напряжение между императивом эффективности и необходимостью соблюдать нормы вежливости [8]. Интертекстуальность и прецедентность дипломатических текстов обусловлена тем, что они существуют в плотном окружении других текстов: международных договоров, резолюций, предшествующей переписки. Ссылка на прецедентный документ служит весомым аргументом, поэтому переводчик должен не только распознавать такие отсылки, но и обеспечивать их текстуальную связность на языке перевода. Ритуализованность и клишированность объясняются стремлением минимизировать риски и поддерживать профессиональные стандарты. Устойчивые формулы («иметь честь сообщить», «выразить серьезную озабоченность») выполняют двоякую функцию: снижают вероятность недопонимания и придают документу формальную весомость, сигнализируя о серьёзности намерений. Имплицитность как фундаментальная характеристика проявляется в том, что прямые высказывания, особенно обвинительные, считаются нежелательными и заменяются косвенными. Например, угроза может быть имплицирована через упоминание «неизбежных последствий», а обвинение – через формулу «глубокого сожаления». Таким образом, задача переводчика заключается не только в декодировании скрытого смысла, но и в поиске адекватных средств его передачи с учетом возможных различий в культурных нормах имплицитности [9].

В рамках теории речевых актов (Дж. Остин, Дж. Серль) любое дипломатическое высказывание рассматривается через призму его иллокутивной силы – коммуникативного намерения говорящего (обещать, требовать, предупреждать, осуждать). Успешность коммуникации (перлокутивный эффект) напрямую зависит от того, будет ли это намерение корректно распознано адресатом. В кризисных ситуациях, когда иллокутивная цель по своей сути конфликтогенна (например, обвинение), ключевая задача дискурса заключается в том, чтобы донести её, не переходя границы, за которыми диалог становится невозможным [10; 11]. В этих условиях роль переводчика приобретает критическую важность.

В рамках данного исследования под конфликтогенной информацией понимаются вербальные и прагматические элементы высказывания, обладающие значительным потенциалом для провоцирования или эскалации конфликта в силу особенностей своей семантики, стилистической окраски, прагматической направленности или культурной маркированности [12]. В дипломатическом дискурсе к основным типам такой информации относятся прежде всего прямые номинации и обвинения, когда конкретное государство, его институты или официальные лица обозначаются как источник враждебных действий. Например, в формулировках типа «правительство X осуществляет агрессию» или «спецслужбы Y проводят провокации» [7]. Подобные высказывания носят ультимативный характер и оставляют крайне мало пространства для маневра. Существенную роль играет и эмоционально-оценочная лексика с резко негативной коннотацией: такие лексические единицы, как «возмутительный», «циничный» или «преступный», переводят дискуссию из рационально-политической плоскости в эмоционально-моральную, что существенно затрудняет поиск взаимоприемлемых решений. Еще одним важным типом конфликтогенной информации выступают категоричные модальные рамки, выражающие абсолютную уверенность и исключающие альтернативные трактовки: использование конструкций с «бесспорно», «несомненно» или «нет иного выхода, кроме как...» лишает адресата возможности предложить иную интерпретацию событий [12]. Следует также отметить, что такие риторические приёмы, как ирония, сарказм и риторические вопросы, эффективные во внутриполитическом дискурсе, в международной коммуникации часто оказываются контрпродуктивными, поскольку могут быть восприняты как оскорбление или демонстрация неуважения. Наконец, особую категорию рисков образуют культурно-обусловленные концепты и исторические аллюзии: ссылки на события или понятия, значимые в одной лингвокультурной традиции и нейтральные в другой (например, сравнение с Мюнхенским сговором), способны не только не достичь коммуникативной цели, но и породить дополнительное недопонимание [13]. Таким образом, источником конфликтогенности в каждом из перечисленных случаев выступает фундаментальное расхождение между формой или содержанием сообщения и ожиданиями адресата, сформированными нормами дипломатического протокола и межкультурной коммуникации.

Лингвопрагматическая стратегия перевода представляет собой комплекс осознанно выбранных переводчиком приёмов и трансформаций, нацеленных на достижение прагматической адекватности текста перевода, то есть на обеспечение его желаемого восприятия иноязычной аудиторией. В рамках теории перевода (В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, M. Baker) в отношении нейтрализации конфликтогенной информации можно выделить следующий набор взаимодополняющих стратегий [4; 14; 15].

Стратегия деагентивизации (пассивизации) предполагает опущение или «затемнение» агента действия с помощью пассивных конструкций, неопределённо-личных предложений или номинализаций [16]. Например, перевод высказывания «*Спецслужбы страны X организовали кибератаку*» как «*Была осуществлена кибератака*» позволяет констатировать неприятный факт, минимизируя прямое указание на виновника события.

Стратегия эвфемизации заключается в замене резких, эмоционально окрашенных или прямых выражений более мягкими, вежливыми или юридически нейтральными эквивалентами [17]. Так, трансформация «*возмутительная ложь*» → «*безосновательные утверждения*» способствует снижению эмоционального накала и переводу дискуссии в более формальное, фактологическое русло.

Стратегия модуляции представляет собой изменение точки зрения, угла подачи информации или семантической категории при переводе [14]. К примеру, фраза «*We regret this decision*» может быть передана как «*Данное решение вызывает сожаление*», что адаптирует высказывание к грамматическим и стилистическим нормам языка перевода для лучшего восприятия.

Стратегия усиления/ослабления иллокутивной силы – это сознательное изменение степени категоричности высказывания через выбор модальных глаго-

лов, наречий и интенсификаторов [14]. Сравните: «*We believe this is unacceptable*» → «*Мы считаем, что это неприемлемо*» (ослабление по сравнению с «*We find this unacceptable*» – «*Мы считаем это недопустимым*»). Данная стратегия позволяет продемонстрировать твердость или, напротив, гибкость позиции.

Стратегия компенсации используется, когда смысловой или стилистический элемент невозможно передать в той же части текста. В этом случае он воспроизводится иными языковыми средствами в другой части высказывания [4]. Если сарказм оригинала не поддается прямой передаче, его можно компенсировать, например, добавлением кавычек-«насмешек» (scare quotes) или использованием лексики с соответствующей коннотацией в соседнем предложении, что в целом сохраняет прагматический эффект текста.

Выбор конкретной стратегии или их комбинации определяется тремя группами факторов: интенцией автора оригинала, культурно-дискурсивными нормами языка перевода и конкретными обстоятельствами коммуникативной ситуации, такими как острота кризиса, отношения между сторонами и характер целевой аудитории.

Выделенный теоретико-методологический аппарат позволяет перейти к анализу конкретных дипломатических инцидентов, отобранных по следующим критериям: актуальность и значимость инцидентов, разнообразие типов конфликтов, участие различных акторов и доступность информации. Для выявления вариативности переводческих стратегий в зависимости от типа конфликта были проанализированы три инцидента, представляющие разные модели дипломатической коммуникации. Одним из таких примеров является инцидент с задержанием российского дипломата в Нидерландах (2018 г.), представляющий собой шпионский скандал с прямыми взаимными обвинениями. Данный пример позволяет исследовать переводческие стратегии в условиях локального, но острого двустороннего кризиса. Анализ официальных документов выявил доминирование стратегий смягчения в российских переводах. Наблюдается характерная для российского дипломатического дискурса динамика: эмоционально окрашенные оригинальные высказывания на русском языке подвергаются значительной прагматической адаптации при переводе на английский. Первый пример иллюстрирует стратегию деагентивизации и пассивизации. В заявлении М.В. Захаровой «*Голландские спецслужбы организовали провокацию против нашего дипломата*» [18] при переводе на английский «*A provocation against our diplomat was staged*» [20] происходит полное устранение прямого указания на субъект действия. Замена активной конструкции пассивной приводит к смещению фокуса с обвинения конкретного института власти на констатацию факта провокации, что снижает конфликтогенность высказывания за счет деперсонализации. Этот приём соответствует норме англоязычного официального дискурса, для которого характерно использование безличных формулировок при сохранении основной обвинительной сути.

В следующем примере наглядно демонстрируется механизм эвфемизации через осознанный выбор юридической лексики. Яркой иллюстрацией этого служит перевод выражения *возмутительные обвинения* в исходном предложении *«Официальный представитель МИД отверг возмутительные обвинения в адрес своей страны»* [18] как *«baseless accusations»* в переводном высказывании: *«A spokesperson for the Foreign Ministry dismissed the baseless accusations against their country»* [20]. Данная трансформация представляет собой стратегический переход от эмоциональной оценки к юридической аргументации. Если слово *возмутительные* (прямой эквивалент – *outrageous*) передаёт прежде всего моральное негодование, то лексическая единица *baseless* апеллирует к фактологической составляющей и правовым основаниям. Такая замена не только придаёт высказыванию более формальный и сдержанный характер, но и существенно усиливает его весомость в контексте международного права, поскольку оспаривает уже не тон, а сами основания выдвинутых обвинений.

Третий пример демонстрирует ослабление модальности. Риторический вопрос оригинала «*Что это, как не попытка оказать давление на независимую международную организацию?*» [18] в переводе преобразуется в утвердительную конструкцию «*This appears to be nothing other than an attempt to put pressure on an independent international organization*» [18]. Трансформация риторического вопроса, предполагающего категоричный ответ, в утверждение с модальным глаголом *appears* смягчает тональность высказывания, привнося оттенок предположительности. Переводчик сознательно идет на уменьшение риторической силы оригинала ради соответствия нормам сдержанности, ожидаемым от дипломатических документов на английском языке. Таким образом, в условиях данного инцидента переводчики МИД России последовательно применяли стратегии, направленные на снижение эмоционального накала и категоричности русскоязычных оригиналов. Это свидетельствует о стремлении донести суть претензий в форме, соответствующей канонам международного дипломатического общения, и избежать излишней эскалации на вербальном уровне.

Проведенный анализ позволяет выявить две принципиально разные переводческие модели поведения в условиях кризиса. Если в случае с инцидентом в Нидерландах доминировала стратегия деэскалации, то в ситуации вокруг «Дела Скрипалей» (2018) складывается противоположная картина: конфликтный дискурс, где в высказываниях сторон доминирует жесткая конфронтационная риторика, а их переводческие стратегии кардинально отличаются. Для Великобритании была характерна установка на сохранение иллокутивной силы в переводах. Ярким примером служит заявление Терезы Мэй: «*There is no alternative conclusion other than that the Russian State was responsible*» [20]. В то время как российские средства массовой информации в неофициальных переводах часто использовали менее категоричные формулировки («*У Великобритании нет иных вариантов, кроме как...*» [18]). В официальных русскоязычных релизах посольства Великобритании сохранялась безапелляционная тональность оригинала. Это указывает на осознанный выбор: в условиях открытой конфронтации иллокутивная сила обвинения не ослабляется, а подчеркивается для демонстрации решимости и мобилизации поддержки. Со стороны России, напротив, наблюдается проблема передачи конфликтогенной риторики. В заявлении М.В. Захаровой «*Где доказательства? Где хоть какие-то факты? Это опять «высокоточное знание» Лондона?*» [18] переводчик столкнулся с необходимостью передачи сарказма и риторических вопросов – ключевых элементов конфликтогенности. Прямой перевод («*Where is the evidence? Where are at least some facts? Is this another case of London's «highly likely» knowledge?* [20] ») сохраняет формальную структуру, но неизбежно ослабляет прагматический эффект для иностранной аудитории. Использование кавычек в выражении *highly likely* служит компенсаторной стратегией, маркируя его как объект иронии, однако общая тональность перевода оказывается более сдержанной по сравнению с эмоционально насыщенным оригиналом. Таким образом, в ситуации острой конфронтации стратегия перевода определяется общей внешнеполитической установкой. Британская сторона делает акцент на сохранении максимальной категоричности в переводах, тогда как российская сторона использует более агрессивную риторику в оригиналах, которую профессиональные переводчики вынуждены адаптировать, сталкиваясь с объективными трудностями передачи сарказма и риторических вопросов в межкультурной коммуникации.

В отличие от модели открытой конфронтации, анализ инцидента с беспилотным летательным аппаратом MQ-9 Reaper над Чёрным морем (2023) позволяет выявить принципиально иную коммуникативную стратегию, которую демонстрируют действия сторон. Несмотря на кризисный характер ситуации, обе стороны при комментировании инцидента использовали языковые средства для снижения напряженности. В заявлении Пентагона отмечалось, что «*the aircraft was conducting routine operations in international airspace*» [19], тогда как МИД РФ в своем релизе подчеркнуло, что «*беспилотник потерял управление и упал в результате резкого маневрирования*» [18]. В обоих случаях используется стратегия эвфемизации и смещение акцента с ответственности на обстоятельства, позволяющее избежать прямого обвинения. Американская сторона, характеризуя действия российских военно-воздушных сил (ВВС), сознательно использовала в официальном заявлении формулировку *unsafe and unprofessional intercept* вместо более резких *attack* или *aggressive act* [19]. Данный выбор представляет собой пример ослабления иллокутивной силы и прагматической адаптации, направленной на сохранение пространства для диалога.

Российская сторона, в свою очередь, использовала стратегию деагентивизации, представив падение беспилотника как результат *резкого маневрирования*, а не как следствие вмешательства российских самолетов. Официальные переводы заявлений на английский и русский языки сохранили установку на нейтрализацию конфликтогенной информации: действия описывались в технических терминах, без эмоционально окрашенных оценок, а терминологические единицы подобраны в соответствии с нормами международного права. Таким образом, как и в предыдущем примере, обе стороны продемонстрировали ориентацию на деэскалацию, используя схожий набор прагмалингвистических стратегий: эвфемизацию, номинализацию и сдержанную модальность. Данный случай наглядно показывает, что перевод становится не просто инструментом межъязыковой коммуникации, а действенным средством управления кризисом и поддержания дипломатического диалога.

Семантически точный перевод может оказаться прагматически деструктивным, тогда как стратегически выверенное отклонение от оригинала служит инструментом достижения коммуникативных целей. Это позволяет говорить о переводчике как о субъекте прагматической медиации, сознательно управляющим перлокутивным эффектом высказывания. Современные условия цифровизации международных отношений создают дополнительные вызовы и возможности для дипломатического перевода. Мгновенное распространение информации через цифровые каналы требует от переводчика не только высокой лингвистической компетенции, но и способности работать в условиях временного дефицита и повышенного внимания глобальной аудитории. Переводческая служба МИДа приобретает статус стратегического ресурса внешней политики, выходя за рамки технического подразделения. Важным аспектом является выявленная культурная асимметрия дипломатических дискурсов. Существенные различия в риторических традициях и коммуникативных нормах обусловливают необходимость глубокой бикультурной компетенции переводчика. Эта асимметрия проявляется, в частности, в том, что русскоязычные дипломатические тексты часто требуют значительной прагматической адаптации, тогда как англоязычный оригинал обычно переводится с сохранением их исходной сдержанности. Методологически исследование сталкивается с естественными ограничениями, связанными с закрытостью значительной части дипломатических текстов. Однако систематический характер выявленных закономерностей позволяет с достаточной уверенностью говорить о целенаправленной переводческой политике, а не о случайных трансформациях. В целом дипломатический перевод предстает как сложный многомерный процесс, интегрирующий лингвистические, политические и культу-

рологические аспекты. Выбор переводческих решений определяется не только лингвистической целесообразностью, но и более широкими внешнеполитическими установками, что подтверждает статус перевода как полноценного инструмента международной политики.

Проведенное исследование подтвердило, что выбор лингвопрагматических стратегий перевода представляет собой не произвольное решение, а стратегический ответ на вызовы конкретной коммуникативной ситуации. Анализ дипломатических инцидентов позволяет сформулировать следующие выводы. Эффективность выделенного комплекса стратегий (деагентивизация, эвфемизация, модуляция, усиление/ослабление иллокутивной силы, компенсация) подтверждена эмпирически: их применение носило системный характер и успешно позволило нейтрализовать конфликтогенную информацию. Выбор стратегий является контекстуально зависимым и изменяется в соответствии с коммуникативной целью: от демонстрации твердости до целенаправленной деэскалации. Переводчик в сфере дипломатии выступает не механическим транслятором, а активным субъектом коммуникации, непосредственно влияющим на восприятие позиции государства. Установлен приоритет прагматической эквивалентности над семантической, что требует сознательных отклонений от буквального соответствия для достижения определенного перлокутивного эффекта. Таким образом, сформулированные в работе цель и задачи решены, обоснована научная новизна.

Перспективы дальнейших исследований связаны с тремя основными направлениями. Во-первых, важно расширить круг изучаемых языков, включив в исследование дипломатический дискурс стран Азии, Африки и Ближнего Востока. Это поможет понять, как культурные особенности влияют на способы смягчения конфликтных высказываний. Интерес также представляет сравнительное изучение работы переводческих служб разных стран, которое позволит выявить национальные особенности подходов к дипломатическому переводу. Таким образом, дипломатический перевод представляет собой высокоответственный вид профессиональной деятельности, где лингвистические решения становятся инструментом достижения политических целей и управления международными отношениями.

Библиографический список

1. House J. *Translation as Communication across Languages and Cultures*. London: Routledge, 2016.
2. Федяев А.А. *Дипломатический дискурс: стратегии и тактики вербального воздействия*. Москва: РУДН, 2019.
3. Алексеева И.С. *Профессиональный тренинг переводчика*. Санкт-Петербург: Союз, 2008.
4. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*. Москва: Валент, 2011.
5. Сдобников В.В. *Перевод и коммуникативная ситуация.* Москва: Флинта; Наука, 2015.
6. Hatim B., Mason I. *Discourse and the Translator.* London: Longman, 1990.
7. Obeng S. *Issues in Political Discourse Analysis (Languages and Linguistics)*. London: Nova Science Pub Inc, 2011.
8. Третьякова Т.П. О вежливости в переводе. *Вестник МГЛУ*. 2016; № 5: 45–53.
9. Melissen J. *The New Public Diplomacy: Between Theory and Practice. The New Public Diplomacy. Studies in Diplomacy and International Relations*. London: Palgrave Macmillan, 2005.
10. Searle J.R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. London: Cambridge University Press, 1969.
11. Austin J.L. *How to Do Things with Words*. Harvard University: Harvard University Press, 1962.
12. Соломатина Е.Н. *Социология конфликта:* учебник для вузов. Москва: Юрайт, 2025.
13. Шеллинг Т. *Стратегия конфликта.* Москва: ИРИСЭН, 2007.
14. Латышев Л.К. *Технология перевода.* Москва: Академия, 2007.
15. Baker M. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London: Routledge, 2018.
16. Lehmann Ch., Traugott E., Heine B. *Approaches to grammaticalization. Vol. II: Focus on types of grammatical markers*. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins, 1991.
17. Кондратенко Е.Н. Роль эвфемизмов в современном политическом дискурсе. *Известия Юго-Западного государственного университета.* Серия: Лингвистика и педагогика. 2023; Т. 13, № 1: 45–51.
18. *Официальный сайт Министерства иностранных дел Российской Федерации*. Available at: https://www.mid.ru
19. *Официальный сайт Государственного департамента США*. Available at: https://www.state.gov
20. *Официальный сайт Правительства Великобритании*. Available at: https://www.gov.uk

References

1. House J. *Translation as Communication across Languages and Cultures*. London: Routledge, 2016.
2. Fedyaev A.A. *Diplomaticheskij diskurs: strategii i taktiki verbal'nogo vozdejstviya*. Moskva: RUDN, 2019.
3. Alekseeva I.S. *Professional'nyj trening perevodchika*. Sankt-Peterburg: Soyuz, 2008.
4. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*. Moskva: Valent, 2011.
5. Sdobnikov V.V. *Perevod i kommunikativnaya situaciya.* Moskva: Flinta; Nauka, 2015.
6. Hatim B., Mason I. *Discourse and the Translator.* London: Longman, 1990.
7. Obeng S. *Issues in Political Discourse Analysis (Languages and Linguistics)*. London: Nova Science Pub Inc, 2011.
8. Tret'yakova T.P. O vezhlivosti v perevode. *Vestnik MGLU*. 2016; № 5: 45-53.
9. Melissen J. *The New Public Diplomacy: Between Theory and Practice. The New Public Diplomacy. Studies in Diplomacy and International Relations*. London: Palgrave Macmillan, 2005.
10. Searle J.R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. London: Cambridge University Press, 1969.
11. Austin J.L. *How to Do Things with Words*. Harvard University: Harvard University Press, 1962.
12. Solomatina E.N. *Sociologiya konflikta:* uchebnik dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2025.
13. Shelling T. *Strategiya konflikta.* Moskva: IRIS`EN, 2007.
14. Latyshev L.K. *Tehnologiya perevoda.* Moskva: Akademiya, 2007.
15. Baker M. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London: Routledge, 2018.
16. Lehmann Ch., Traugott E., Heine B. *Approaches to grammaticalization. Vol. II: Focus on types of grammatical markers*. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins, 1991.
17. Kondratenko E.N. Rol' `evfemizmov v sovremennom politicheskom diskurse. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i pedagogika. 2023; T. 13, № 1: 45-51.
18. *Oficial'nyj sajt Ministerstva inostrannyh del Rossijskoj Federacii*. Available at: https://www.mid.ru
19. *Oficial'nyj sajt Gosudarstvennogo departamenta SShA*. Available at: https://www.state.gov
20. *Oficial'nyj sajt Pravitel'stva Velikobritanii*. Available at: https://www.gov.uk

Статья поступила в редакцию 28.10.25

УДК 398 (571.5) DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-440-443

Dmitrieva O.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal university n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: oksanadm2006@mail.ru*
Gympilova S.D.*, Cand. of Sciences (Philology), researcher, Institute of Mongolian Studies, Buddhology and Tibetology, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Ulan-Ude, Russia), E-mail: gymps70@yandex.ru*

THE CONCEPT OF "HEARTH" AS A CULTURAL CODE IN YAKUT AND BURYAT WISHES. The article discusses the concept of "hearth" in the wedding wishes and rituals of the Yakuts and Buryats. Based on the study of the texts of the wedding wishes of the Yakuts and Buryats, it is found that in them the main concept is the "hearth," with the help of which kinship unity is established, the reunification of two families takes place. The paper identifies the linguacultural characteristics of the use of this concept in wedding rites and wishes for both peoples. Based on an analysis of Yakut and Buryat wedding wishes, it is established that the concept of "hearth" establishes kinship unity and reunites two families. Of paramount importance is one of the first rites of the wedding ceremony – the worship of the spirit-master of fire. This worship is sacred, as the bride crosses into a "foreign land," a "foreign locus," and becomes a member of a new family. This work will help systematize knowledge about the concept of "hearth" as a cultural symbol, as well as identify the cultural values and traditions of the Yakuts and Buryats.

Key words: **medical education, students, adaptability, adaptive abilities, communication features, relationships, medical specialty**

О.Н. Дмитриева, *канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: oksanadm2006@mail.ru*
С.Д. Гымпилова, *канд. филол. наук, Институт монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН, г. Улан-Удэ, E-mail: gymps70@yandex.ru*

КОНЦЕПТ «ОЧАГ» КАК КУЛЬТУРНЫЙ КОД В БЛАГОПОЖЕЛАНИЯХ ЯКУТОВ И БУРЯТ

В данной статье рассматривается концепт «очаг» в свадебных благопожеланиях и обрядах якутов и бурят с целью выявления его культурных, социальных значений, а также изучения его роли в традиционной культуре этих народов. Проведен лингвосемантический анализ данного концепта в контексте традиционной культуры обоих народов, а также анализ его значения в выявлении исторической культурной идентичности и сохранности их фольклорного наследия. В работе определены лингвокультурологические особенности использования концепта «очаг» в свадебных обрядах и благопожеланиях обоих народов. На основе анализа текстов свадебных благопожеланий якутов и бурят установлено, что с помощью концепта «очаг» устанавливается родственное единство, происходит воссоединение двух семей. Выявлено, что самое главное значение имеет один из первых обрядов свадебной церемонии – поклонение духу-хозяину огня, который носит сакральный характер, поскольку невеста переходит в «чужую сторону», в «чужой локус» и становится одним из членов новой семьи. Данная работа поможет систематизировать знания о концепте «очаг» как культурном коде, а также выявить национальные ценности и традиции якутов и бурят.

Ключевые слова: **концепт, очаг, семья, свадебный обряд, благопожелание, алгыс, уреэл, фольклор, якуты, буряты**

Статья подготовлена в рамках государственного задания: проект «Этнокультурная идентичность в архитектонике фольклорных и литературных текстов народов Байкальского региона» (номер госрегистрации:121031000259-6)

Актуальность изучения концепта «очаг», который является центральным элементом во всей традиционной культуре сибирских народов, заключается в том, что данное исследование поможет выделить аспекты их исторической и культурной идентичности, а также сохранности их фольклорного наследия. В эпоху глобализации происходит утрата традиционных знаний и культурных практик, которые тесно связаны с понятием «очаг». В наше время данный концепт может стать устойчивым символом и кодом, обозначающим вечные ценности и мировосприятие этноса.

Цель работы заключается в исследовании и анализе концепта «очаг» как культурного кода в благопожеланиях якутов и бурят с выявлением культурных, социальных значений, а также в изучении его роли в традиционной культуре этих народов.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать лексическую и смысловую структуру концепта «очаг», выявить его в свадебных алгысах якутов и благопожеланиях бурят и определить его значения, ассоциации и образные характеристики. 2. Определить, как концепт «очаг» отражает культурные, исторические, социальные факторы этих народов, в том числе семейные и духовные ценности. 3. Выявить отличительные и общие черты концепта «очаг» в обеих культурах. 4. Описать практическое применение концепта «очаг» в современных реалиях, его роль в сохранении и передаче культурного наследия обоих народов.

Научная новизна работы заключается в том, что концепт «очаг» как культурный код ранее был недостаточно освещен в системе устного народного творчества якутов и бурят. Впервые предприняты попытки его лингвокультурологического анализа и интерпретации с целью выявления национальной культурной идентичности и мировоззрения. В работе впервые вводятся в научный оборот фольклорные тексты благопожеланий, собранные во время полевой экспедиции.

В работе был использован метод концептуального анализа, который заключается в том, что языковая репрезентация анализируемого концепта используется как средство семантического анализа слова и текстов, содержащих его. Также использован лингвосемантический анализ концепта «очаг» в якутском и бурятском языках с этимологией и словарным толкованием. Проведен культурно-семантический анализ благопожеланий якутов и бурят, содержащих данный концепт, с целью выявления национального менталитета и ценностей у обоих народов. При анализе текстов благопожеланий у якутов и бурят использован лингвокультурологический подход, который основан на изучении фольклорных произведений и позволяет понять функционирование фольклора как способа передачи из поколения в поколения многовекового опыта и знаний.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что данное исследование может стать соединяющим звеном разных культур и многонациональных обществ и поможет систематизировать знания о концепте «очаг» как культурном коде и символе, а также выявить культурные ценности и традиции якутов и бурят.

Практическая значимость данной работы заключается в использовании ее результатов в образовательной и культурной деятельности, направленной на сохранение традиционной культуры и обычаев.

В отечественной лингвистике термин «концепт» рассматривался многими авторами. В своей докторской диссертации М.В. Пименова рассматривала отражение концептов внутреннего мира человека в языке и культуре [1]. В последнее время в российской фольклористике большое внимание уделяется изучению и исследованию концептов в связи с тем, что фольклорные жанры наибольшим образом отражают как культурные, так и социальные аспекты жизни. В фольклористике понятие «концепт» отражает не только особенности культуры, но и когнитивные особенности народного сознания. Исследования данного понятия в фольклористике являются актуальными, так как позволяют углубленно понимать связь между культурой, языком и сознанием. Фольклорные жанры являются носителями культурных концептов и ярче всего отражают народное мировоззрение, ценности и поведенческие нормы.

Выбор концепта «очаг» обусловлен тем, что он является главным элементом и кодом в традиции и культуре этих народов. Он является не только символом дома, но и безопасной и счастливой жизни в нем. Без огня нет жизни, особенно в реалиях вечной мерзлоты. Он олицетворяет ритуалы и обряды этих народов в доме, с помощью которого мы сможем обнаружить и выявить многовековые традиции, а также символы, значения, связанные с ним. В духовном контексте концепт «очаг» связан с ритуалами и обрядами, посвященными духам и божествам, а также помогает понять духовность у данных народов.

Лингвосемантический анализ концепта «очаг» у якутов и бурят

Если исходить из этимологии слова, очаг происходит от тюркского слова *очок, очак, очаӈ, ошак, учак'таганъ, очагъ, каминъ'* и заимствованное отсюда русское *'очагъ'* [2, стб. 1886]. Термин «домашний очаг» изначально относился к огню, но со временем его значение расширилось, охватывая дом и семью, что связано с тем, что у первобытного человека уже существовали понятия жилья и семейных отношений.

Очаг в якутском языке имеет следующие значения: 1) (печь) оһох, холумтан; 2) перен. (семья, родной дом) дьиэ-уот; у домашнего очага *бэйэ дьиэтигэр-уотугар*; 3) перен. (средоточие чего-л.) *көрдүгэн, киин*; культурный очаг *культура киинэ*; потушить очаги войны *сэрии көрдүгэннэрин умуруор*.

В бурятском языке очаг – это: 1) место, где разжигают огонь *гуламта*; 2) перен. очаг, родной дом *гэрбулэ*; 3) перен. место, откуда что-нибудь распространяется, очаг просвещения *гэгээрэлэй гуламта* [3, с. 222].

Огонь и домашний очаг являются главной частью многих семейно-бытовых обрядов. Все обряды обязательно начинаются с разжигания огня и поклонения с благопожеланием духу огня. Семьи без детей просили у духа огня рождения сына или дочери.

До XIX – начала XX века якуты сохранили свои древние поверья и обряды, связанные с почитанием духов-хозяев огня. Большой вклад в изучение обрядов у якутов, а также культовых представлений внесли политические ссыльные, такие как В.М. Ионов, В.Л. Серошевский, Н.А. Виташевский и другие. В.Л. Серошевский отметил, что якуты по-особенному относились к огню и считали священным огнем тот, который посылают нам светлые божества-*айыы (айыы уота)*. Такой огонь высекали над шаманом, который впадал в обморок. В повседневной жизни использовался огонь Улуу Тойона (*Улуу Тойон уот төрдө онноруулаах*). Для такого огня в жертвоприношение приносили белого жеребца. Самым ужасным и опасным считался огонь темных сил (*аллараа оҕонньор оҥоруулаах уот иччитэ*). Такому огню приносили в жертвоприношение красного жеребца с темной спиной, с белой мордой (*кыһыл хаан тураҕас ураанньыктаах сирэйигэр*). И никому не было известно, какой из этих трех видов огня горит у него в очаге. Якуты представляли духа огня в виде маленького старичка с седой бородой. Если к нему хорошо относиться и постоянно почитать, он был благосклонен к жильцам и был полным. А если не кормить огонь, он истощал и становился злым [4, с. 665].

Дух-хозяин огня имеет несколько названий у якутов: *Түөнэ Монгол, Аал Ухан,* а также *Аал Дархан.* Слово Аал у якутов используется в названии огня *аал уот,* а также как эпитет в названии духа-хозяина огня. У алтайцев 'огонь' это аіл, у кетов – Аллат [5].

Бог огня – самое благодетельное существо в жизни человека во всех обстоятельствах его жизни; он оказывает самое близкое и живое участие, потому что ему первому и при всяком случае бросают в огонь часть пищи, которую хотят есть. «Это маститый почтенный старец, и его величают Быряха-бытыка-кырылъ-тюсюмятъ, т. е. седая борода, следящая особа. Огонь почитается как воплощение личных божеств. Божества огня якуты называют Аал-уот-эся, и имеет он семь братьев: Кырыл Тюсюмяр, Бырдьа Бытык, Кюндюл Чагаан, Хаан Чагаан, Хатан Суодуйа, Кюря Чагаан, Ылгын Эрбийэ. Изображения их нам неизвестны, и происходят они от небесных божеств-*айыы* [5, с. 74].

При обращении к нему стараются описать его красочно, с обилием эпитетов. В алгысе невесты, когда она прощается со своим родным домом, мы видим, что она просит его покровительствовать, что свидетельствует, что он защищает своих домочадцев:

Кыырык төбө Бырдьа бытык,	Сивая голова, седая борода,
Хатан суотуйа хаан чаҕаан,	Хатан Суотуйа Хан Чаган
Көмүс ураанньык күөнэ көгөччөр	Серебряный лик
Алтан Баһырҕас Аан Уххан	Медногудящий Аан Уххан
Тойон эһэм!	Господин мой дедушка!
Дьонноҥо кэлбит	Породниться приехавшую,
Ньуолдьаҕай ыччаккытын	На ноги не вставшего дитя
Дьоһуннаах оҕо гына	Достойным человеком
Дьоллоохтук оҕолоон!	Счастливо взрастите! …
Аан дойду	Изначальной земли
Албастаах санаалаағынан	Обманщикам, ее желающим,
Атаҕастатыман!	В обиду не дайте!
Күн сирин көлдьүн сүрэхтээҕинэн	Солнечной страны мошенникам
Күөмчүлэтимэн!	На поругание не дайте! [6, с.237]

Также данный алгыс описывает верования якутов о том, что благополучие человека и его семьи зависит от духов-хозяев дома и двора. Невеста перед вступлением в брак испрашивала у этих духов благословение, благодарила их за защиту и просила о дальнейшем покровительстве. Также в этом алгысе мы видим названия духа-хозяина огня: Хатан Суодуйа является именем одного из семи братьев-богов огня, так же как и название Хаан Чаҕаан.

В свадебной обрядности важным ритуалом было угощение невестой духа-хозяина домашнего очага в доме родителей жениха. Невеста, входя в дом, выполняла обряд «разведения огня», который заключался в том, что она становилась на колени у огня, бросала в него три кусочка мяса, ставила три лучины и дула на них, чтобы они вспыхнули. Этот ритуал символизировал просьбу о благословении и покровительстве духов-хозяев. Она обращается к духу-хозяину дома и духу-хозяину хлева, так как у якутов каждый дом или юрта имеет своего духа-хозяина, называемого *Дьиэ Танарата Дьиэрдэ Бахсыыла* (домашний бог) и *Иэримэ Дьиэ иччитэ Дьиэбэ Бахсыйа* (дух-хозяйка изобильного дома). Невеста просит их о покровительстве, так как от их благосклонности зависит будущее супругов.

Иэримэ дьиэ иччитэ	Дух-хозяйка уютного дома
Эрбэҕэй баттах	С растрепанными волосами
Иэрэгэй Бахсы,	Иэрэгэй Бахсы!
Дьонноҥо кэлбит оҕоҕутун Дьоллоох хонноххутугар хорҕотун!	Породниться приехавшее дитя Укройте в своей пазухе!
Кэргэннэһэ кэлбит киһигитин	Подружиться приехавшую невесту
Кэскиллээх киэлигитигэр киллэрин!	Впустите в свое благословенное лоно! [6, с. 236].

В свадьбах якутов главной фигурой была невеста, которая занимала центральное место как хранительница домашнего очага и будущая мать. На свадьбе ей желали быть хозяйкой своего уютного дома, хранительницей очага. У якутов полные свадебные обряды соблюдали только семьи с достатком, а менее зажиточные семьи ограничивались обрядами в честь духа-хозяина огня с обязательными благопожеланиями в адрес молодоженов и скромным праздничным ужином.

В представлении монголоязычных народов огонь является олицетворением женского начала. Он является источником и символом счастливой жизни, благополучия, силы, богатства. Одним из первых из бурятских ученых к этому вопросу обратился Д. Банзаров. Он пишет, что «культ огня был привнесен монголам через Персию турками. Богиня огня называется у монголов Ут (От) от турецкого ‘огонь’ и является хранительницей огня и очага, покровительствует роду. В доме, где нет огня, невозможно жить; огонь, разведенный в очаге, освящает жителей дома и охраняет их» [7, с. 72].

Также исследованию генезиса культа огня, домашнего очага посвящены работы Г.Р. Галдановой (1980, 1987), Л.С. Дампиловой, А.И. Наевой (2010), В.В. Черных (2010), Д.Ц. Цыденовой, В.А. Бурнакова (2010) и других. Г.Р. Галданова отмечает, что: «огонь имеет первоначально женскую природу, так как огню приписывалась сверхспособность даровать потомство. В прошлом широко был распространен обряд по захоронению последа, который свидетельствует о понятии очага как места, где обитает огонь и дарует *хишигхутуг,* что означает счастье на детей». В статье Л.С. Дампиловой, А.И. Наевой «Символика огня в тюрко-монгольской фольклористике» проанализированы фольклорные традиции и обряды, в которых огонь играет главную роль, и рассмотрены разные аспекты символического значения огня у алтайцев и бурят [8]. Кроме этого А.И. Наевой в другой работе, посвященной огню, проанализирована структура обряда почитания огня у алтайцев и тюрко-монгольских народов, таких как калмыки, башкиры, а также буряты [9].

О культе огня в работе В.В. Черных отмечено, что: «Огонь занимает в обрядово-мифологической системе бурят и монголов центральное место первопредка. Он рисуется как природная стихия, участвующая в космогенезе, но он выступает еще как основа этногенеза у монголоязычных народов, что подтверждается совокупностью всех обрядов, которые основаны на культе огня» [10, с. 121].

У бурят в свадьбе особое место занимает обряд, связанный с поклонением божеству огня. Буряты называют его *Сахяадай ноен баабай* или *Сахала хатан иибии* – Сахяадай начальник-отец, мать – Сахала госпожа (так называли их западные буряты). Бездетные пары также испрашивали у духа огня детей. С.П. Балдаев писал, что «невеста должна была при совершении свадебных обрядов кланяться домашнему очагу родителей жениха, приносить жертву в виде масла и сала, чтобы приобщиться к роду мужа» [11, с. 15].

У бурят бытует множество вариантов обращения к хозяину и хозяйке домашнего очага, в основе которых стоит просьба принять и защитить людей от разных невзгод, болезней, для бездетных – даровать здоровых детей, на охоте – зверей. Также в поле во время сенокоса, пахоты земли, при заготовке леса каждый считал своим долгом при разведении огня в первую очередь положить туда кусочек мяса, масла. При обращении к хозяину и хозяйке огня говорили так:

Гал гуламтын эжин	Хозяин домашнего очага,
Сахяадай ноен баабай,	Сахядай господин-батюшка,
Сахала хатан иибии!	Сахала госпожа-матушка!
Минган елдэ минаа барюулаһан	Тысячу лет держать кнут благословившие,
Тумэн елдэ туургэ бодхооһон,	Десятки тысяч лет ставить тургу
Хойориимнай ургэн болгоотуун!	благословившие,
Хубсариимнай ута болгоотуун!	Почетное место в юрте широким сделайте,
Хуреэдэмнай хулэги һулдэ заяатуун!	Коврик из шкуры длинным сделайте,
Хунжэлдэмнай хубууни һулдэ заяатуун!	Во дворе сотворите скот, табун!
Баян ноен болгожи,	В одеяле нашем сотворите сына!
Амар ярагал угэжи,	Сделайте нас богатыми господами,
Ута наһаараа буулажи,	Даровав счастье, покой,
Удаан яргал узуулэтуун!	Дайте долгую жизнь,
	Счастья на многие годы! [12]

Как пишет Балдаев С.П. в своей книге «Бурятские свадебные обряды»: «К обрядам поклонения онгонам, домашнему очагу, сопровождавшмеся бросанием кусочков жира или сала в грудь отца жениха, молодые невеста и жених всегда относились с особым почтением и вниманием. В зависимости от проведения этих обрядов находился залог их будущего своего семейного счастья, чадородия...» [11, с.123]. По традиции бурят «отец жениха сидел в юрте с расстегнутым воротом, распахнув одежду.

Гал гуламтайн эжэн	Хозяева домашнего очага
Сахяадай убгэн, Сахалахатан!	Сахяадай старик, Сахала госпожа!
Минган елдэ	Благословляющие держать кнут в руках
Минаа барюулаашан,	В течение тысячи лет
Тумэн елдэ	Дарующие людям счастье водружать тургэ
Туургэ тотхуулаашан!	В течение многих веков!» [11]

У бурят, как пишет Балдаев С.П., «по поверью считалось, что кусочки жира, сала или курдюка являлись символом счастья, богатства. И молодая девушка, входя в жилище свекра, тем самым привнесла достаток родителям жениха, обеспечила, можно сказать, их старость» [11].

После этого, как отмечает С.П. Балдаев, «невеста обходила с правой стороны домашний очаг и останавливалась против него. Одна из родственниц жениха давала в руки невесте полную чашу масла. Другая родственница жениха ставила у ног невесты три полена дров. Взяв в руки чашу с маслом, невеста, три раза сделав поклон домашнему очагу, обведя чашей три круга над домашним очагом по солнцу, лила масло из нее на огонь. …Затем невеста подкладывала поленья в очаг по одному полену с трех сторон. Если после этого очаг горел ярко, не треща и не разбрызгивая во все стороны искорки, то это считалось к счастью» [11, с. 64]. Если пламя шло струйкой вверх, это было хорошим знаком, и наоборот, пламя с языками служило плохим предвестником.

Проанализировав лексическую и семантическую структуру концепта «очаг» в свадебных благопожеланиях якутов и бурят, мы можем сделать следующие выводы:

1. Основное значение концепта «очаг» связано с источником тепла и света, места в доме, где горит огонь. В широком смысле этот концепт символизирует дом, семью, уют в доме, безопасность. Очаг ассоциируется с защитой и комфортом, а также с единством семьи, взаимопомощи и поддержки. Этот концепт также олицетворяет устоявшиеся обычаи и ритуалы, которые передаются из поколения в поколение.

2. Семантическая структура концепта «очаг»: в прямом значении это элемент дома (очаг, где готовится пища) и символ домашнего уюта и безопасности. В переносном значении очаг – это место, где собирается семья и центр празднования и ритуалов (например, свадьба и другие праздники).

Анализ текстов свадебных благопожеланий показывает, что концепт «очаг» часто встречается в контексте выражения надежды на счастье и благополучие новобрачных. Например, на якутском языке: «*Аҕыс уон аарыма тиит маҕанала-ах алаһа дьиэни ахталытын, тоҕус уон туйгун тиит тулуурдаах туруу бараны туругурдуҥ, алгыстаах аал уоту айгыһыннарыҥ, айгырастаах алтан сэрэни анньыҥ!*» – ‘Постройте уютный дом из восьмидесяти столбов, воздвигайте огромный дом из девяноста столбов, разожгите благословенный огонь, поставьте медную коновязь!’. Этот алгыс выражает безопасность и желаемое счастье в семье у родного очага. В бурятских благопожеланиях: *«Турэдэ тулиһэн галнай тумэн жэлдэ бадаржа байг, турэһэн, гараһан уринэрнай тоогуй олон боложо*

байг!» – ‘Огонь, разожженный на свадьбе, пусть десятки тысяч лет горит, родившееся наше потомство пусть бесчисленным будет!’, *«Гуламтынгаа дулаанда гуулин тогоон халуун байг, нарһан улгын хажууда наһатай төөдэй дуулажа һууг!»* –‘От теплоты очага котел пусть будет горячим, возле сосновой колыбели бабушка пусть песни поет! ’ [11, с. 24]. Здесь очаг символизирует долгую счастливую жизнь.

Анализ благопожеланий показывает, что концепт «очаг» выступает символом домашнего уюта, связующим звеном с предками и традициями. Через этот концепт проявляется национальная идентичность и связь поколений. Очаг как культурный код олицетворяет тепло, семейные отношения, ценности, необходимость поддержки и понимания в семье. Через концепт «очаг» мы видим образ дома, который полон счастья, уюта, где есть место радостям и традициям. Также он олицетворяет духовную силу в жизни семьи.

Поклонение огню часто наблюдается в наше время у якутов и бурят и является одним из главных ритуалов в структуре их свадебной традиции. Молодоженам также желают иметь много детей, быть богатыми, сохранить семейный очаг, который является символом счастливой, благополучной жизни. Концепт «очаг» играет огромную роль в культуре данных народов. Анализ текстов свадебных благопожеланий свидетельствует о многообразии его образных характеристик, которые связаны с благополучием, уютом, счастьем, а также с семейными традициями.

Таким образом, результаты исследования показывают, что сформулированные нами цель и задачи выполнены, обоснована научная новизна работы. В дальнейших исследованиях можно углубленно рассмотреть данный концепт у других тюрко-монгольских народов с анализом его трансформации в современном обществе.

Библиографический список

1. Пименова М.В. *Концепты внутреннего мира человека (русско-английские соответствия)*. Диссертация … доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2001.
2. Пекарский Э.К. *Словарь якутского языка*: в 3 т. Москва: АН СССР, 1958–1959; Т. 2.
3. *Бурятско-русский словарь*. Улан-Удэ, 2010; Т.1.
4. Серошевский В.Л. *Якуты: опыт этнографического исследования*. Москва, 1993.
5. Алексеев Н.А. *Этнография и фольклор народов Сибири*. Новосибирск: Наука, 2008.
6. Алексеев Н.А., Ефремов П.Е., Илларионов В.В. *Обрядовая поэзия саха (якутов)*. Новосибирск: Наука, 2003.
7. Банзаров Д. Собрание сочинений. Москва: Издательство АН СССР, 1955.
8. Дампилова Л.С., Наева А.И. Символика огня в тюрко-монгольской фольклористике. *Мир науки, культуры, образования*. 2010; № 4 (23): 28–30.
9. Наева А.И. О почитании огня и благопожеланиях в алтайской обрядовой системе. *Кочевая цивилизация: исторические исследования*. 2022; № 1: 77–92.
10. Черных В.В. Культ огня у монголоязычных народов Сибири. *Иркутский историко-экономический ежегодник*. 2010: 110–122.
11. Балдаев С.П. *Бурятские свадебные обряды*. Улан-Удэ, 1959.
12. Запись от Матрены Архинчеевой: фонд С.П. Балдаева. *Центр восточных рукописей и ксилографов ИМБТ СО РАН*. Ф. 36. Оп. 1. Д. 1134. 12 л.

References

1. Pimenova M.V. *Koncepty vnutrennego mira cheloveka (russko-anglijskie sootvetstviya)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2001.
2. Pekarskij `E.K. *Slovar' yakutskogo yazyka*: v 3 t. Moskva: AN SSSR, 1958-1959; T. 2.
3. *Buryatsko-russkij slovar'*. Ulan-Ud`e, 2010; T.1.
4. Seroshevskij V.L. *Yakuty: opyt `etnograficheskogo issledovaniya*. Moskva, 1993.
5. Alekseev N.A. *`Etnografiya i fol'klor narodov Sibiri*. Novosibirsk: Nauka, 2008.
6. Alekseev N.A., Efremov P.E., Illarionov V.V. *Obryadovaya po`eziya saha (yakutov)*. Novosibirsk: Nauka, 2003.
7. Banzarov D. Sobranie sochinenij. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1955.
8. Dampilova L.S., Naeva A.I. Simvolika ognya v tyurko-mongol'skoj fol'kloristike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2010; № 4 (23): 28-30.
9. Naeva A.I. O pochitanii ognya i blagopozhelaniyah v altajskoj obryadovoj sisteme. *Kochevaya civilizaciya: istoricheskie issledovaniya*. 2022; № 1: 77-92.
10. Chernyh V.V. Kul't ognya u mongoloyazychnyh narodov Sibiri. *Irkutskij istoriko-`ekonomicheskij ezhegodnik*. 2010: 110-122.
11. Baldaev S.P. *Buryatskie svadebnye obryady*. Ulan-Ud`e, 1959.
12. Zapis' ot Matreny Arhincheevoj: fond S.P. Baldaeva. *Centr vostochnyh rukopisej i ksilografov IMBT SO RAN*. F. 36. Op. 1. D. 1134. 12 l.

Статья поступила в редакцию 29.10.25

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-443-445

***Mutayeva S.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Makhachkala State University (Makhachkala, Russia), E-mail: satiust74@list.ru*

PATTERNS OF TRANSLATION OF SINGLE-PART SENTENCES FROM RUSSIAN INTO ENGLISH. The article studies ways of transmitting in English the characteristic syntactic phenomena associated with a simple one-part sentence of the Russian language. In language, everything is interconnected and in constant interaction. In the languages under consideration, it is possible to define a whole complex of phenomena of one language that do not have a direct correspondence with linguistic phenomena of another language, that is, representing specific features of the language in which the translation is being attempted. Nevertheless, the translation of these specific lexical and grammatical phenomena is possible, since their semantic role and stylistic originality can be conveyed using other elements of the grammatical structure and additional lexical means. It is necessary to mention the existence of specific ways of translating Russian single-part sentences into English. These include various types of sentences. The Russian translation is possible despite the difference in the structure of English and Russian languages and the non-characterization of single-part sentences in English, since the differences in the composition of the linguistic means of two different languages, of course, does not mean that it is impossible to match them.

Key words: **English, Russian, comparative study, simple sentences, correspondences, single-part sentences, syntactic phenomena, incomplete sentences**

***С.И. Мутаева**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: satiust74@list.ru*

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПЕРЕВОДА ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ

Статья посвящена рассмотрению способов передачи на английском языке характерных синтаксических явлений, связанных с простым односоставным предложением русского языка. В рассматриваемых языках можно определить целый комплекс явлений одного языка, не имеющих прямого соответствия в другом языке, то есть представляющих специфические черты того языка, с которого делается попытка перевода. Тем не менее перевод этих характерных лексических и грамматических явлений возможен, так как их смысловая роль и стилистическое своеобразие могут быть переданы при помощи других элементов грамматического строя и добавочных лексических средств. В статье рассматриваются случаи существования конкретных способов перевода на английский язык русских односоставных предложений. К ним относятся различные типы предложений. Автор отмечает, что, несмотря на различие в строе английского и русского языков и не характерных английскому языку односоставных предложений, перевод таких русских предложений возможен, так как различия в составе языковых средств двух разных языков, разумеется, не означают невозможности функционирования соответствия.

Ключевые слова: **английский язык, русский язык, сопоставительное изучение, простые предложения, соответствия, односоставные предложения, синтаксические явления, неполные предложения**

Вопросы, касающиеся закономерностей перевода односоставных предложений с русского языка на английский, к настоящему времени являются малоисследованными. Сопоставительным изучением языков на материале переводов занимались ряд специалистов. Однако большинство существующих работ не носят специального характера исследования, посвященного выявлению закономерностей в том или ином языке. Для раскрытия характерных соответствий в области перевода с одного языка на другой необходимы исследовательские работы по анализу переводов и сопоставлению их с подлинниками. Подробное сопоставление дает богатый материал для разработки частной теории перевода с одного конкретного языка на другой, а через нее – материал и для общей теории перевода.

Сопоставительное изучение языков может проводиться в двух планах: историческом и в плане сопоставления языков на современном этапе их развития. Лишь сравнительное изучение может дать прочную лингвистическую основу для теории перевода с учетом специфических особенностей каждого языка, внутренних законов его развития, своеобразия истории носителей языка.

Специфика русского и английского языков, их грамматическое и лексическое своеобразие обусловливает невозможность передать некоторые грамматические или лексические явления русского языка теми формальными категориями на английский язык, которые имеются в русском. Перевод с русского языка на английский таит в себе множество трудностей [1]. Русский язык более эмоционален, в то время как английский более прагматичен [2].

При переводе на русский язык лучше употреблять короткие словосочетания с послелогами [3]. При сопоставительном анализе могут сравниваться несколько переводов одного и того же текста [4].

В процессе перевода с русского на английский отправной точкой может служить «иной предикат или конфигурация признаков» [5]. Важно не ошибиться, решая, насколько «необычной» является та или иная языковая единица в данном контексте [6]. Всегда нужно принимать во внимание «семантико-функциональные модели» [7].

Грамматический строй языка и его основной словарный фонд составляют основу языка, сущность его специфики. В разных языках грамматические правила могут быть различными и лишь в родственных языках – схожими. В данной статье рассматривается не до конца изученная проблема, касающаяся сравнительного анализа закономерностей перевода односоставных предложений русского языка на английский. Всем сказанным выше определяется актуальность представленного исследования.

Основная цель статьи – проследить, как закономерности двух языков отражаются на переводе простых односоставных предложений с одного языка (русского) на другой (английский).

Задачи:

1. Определить способы перевода на английский язык русских односоставных предложений.
2. Выявить закономерности, свойственные каждому из этих языков.

Научная новизна связана с тем, что в статье рассматриваются закономерности перевода простых односоставных предложений с русского языка на английский и с английского на русский. Многие вопросы, касающиеся данной темы, до настоящего времени еще не получили своего детального изучения.

Теоретическая значимость заключается в том, что работа вносит вклад в сравнительное изучение русских односоставных предложений и их английских переводов, что представляет интерес, как с точки зрения теории и практики перевода, так и с точки зрения теории английского языка в разрезе вопросов грамматических явлений.

Практическая ценность: материалы статьи могут быть применены в практике перевода с русского на английский и обратно, а также в преподавании теории перевода в вузах.

Материалы и методы: исследование проводилось на материале английских переводов простых предложений, взятых из произведений русской художественной литературы. Великие мастера русского слова – поэты и писатели – воплотили в своем творчестве все особенности и характерные свойства общенародного русского языка, а в их произведениях с большим реалистическим мастерством отражена русская разговорная речь во всем ее многообразии. В данной работе нас интересует русский общенародный национальный язык со всеми специфическими особенностями. В качестве примеров мы привлекаем предложения, из романа К. Симонова «Живые и мертвые» и пьесы А.П. Чехова «Три сестры».

В статье использовались сравнительно-сопоставительный метод и метод лингвистического анализа.

Русский и английский языки принадлежат к одной семье языков, но грамматический строй их различен: русский язык с преобладанием синтетического строя, английский – преимущественно язык аналитический. Грамматические категории русского языка очень часто не находят себе соответствия среди грамматических категорий английского языка. Так, например, различными являются падежная система двух языков, вид в системе глагола. В каждом из этих языков можно рассмотреть целый комплекс явлений одного языка, не имеющих прямого соответствия и языковых явлений другого, то есть представляющих специфические черты того языка, с которого делается попытка перевода. Тем не менее перевод этих специфических лексических и грамматических явлений возможен, так как их смысловая роль и стилистическое своеобразие могут быть переданы при помощи других элементов грамматического строя и добавочных лексических средств.

Помимо сравнительного изучения целого комплекса языковых явлений, возможно сопоставительное изучение и отдельных явлений грамматики или лексики. Круг значений простых односоставных предложений значительно шире в русском языке, чем в английском. Подобные предложения являются особенностью русского языка и не характерны для английского языка. Например: *Заночевал здесь. Светало медленно*. (Симонов К. «Живые и мертвые». Т. 2, с. 626).

В этой связи при переводе односоставных предложений на английский язык возникают сложности в поисках языковых средств, которые ближе всего могли бы передать содержание и структуру русских предложений. Поскольку такие предложения не характерны английскому языку, в ряде случаев им могут соответствовать двусоставные предложения. Однако такое соответствие не всегда наблюдается. К тому же типы таких двусоставных предложений могут быть различными в английском языке. Например, односоставное русское предложение *Заночевал здесь* на английский переводится двусоставным предложением: *I spent the night here.*

При сравнении русских односоставных предложений с неполными предложениями английского языка нами проводилось комплексное исследование. Предложения рассматривались как факты языка, которые и определяют возможность того или иного перевода. При сравнении переводов с оригиналами важно учитывать такие категории языка, как морфология, синтаксис, лексика, стилистика. Особое значение эти категории имеют при переводе на английский язык русских односоставных предложений. Чаще всего они не имеют прямых формальных соответствий в английском, что определяет необходимость перевода другими средствами, при которых проявляются специфика каждого из указанных языков. Выбору средств для перевода, выявлению соответствий способствует лингвистическая стилистика, рассматривающая различные грамматические категории и синтаксические конструкции, схожие по своей семантике. Она выявляет смысловые соотношения между ними, устанавливает способы выражения схожих оттенков выражения значения с помощью грамматических синонимов.

Лингвистическая стилистика приобретает особенно большое значение при сопоставлении отдельных грамматических структур, какими и являются русский и английский языки. Именно различия грамматического строя служат причиной того, что в английском языке часто нет формальных соответствий в русском языке односоставным и неполным предложениям, то есть различие грамматического строя определяет невозможность перевода русских грамматических категорий теми же средствами на английский язык. Тогда и возникает необходимость выбрать среди средств английского языка те обороты и конструкции, которые могут передать значение русских односоставных и неполных предложений. Часто бывают возможны варианты перевода, которые в той или иной мере соответствуют русским предложениям. В этом случае мы имеем дело с английскими грамматическими синонимами, то есть словами, не имеющими прямых формальных соответствий с различными формами и конструкциями, употребляемыми в близком грамматическом значении.

Роль контекста при выборе английских соответствий русским предложениям очень велика. Выбираемая конструкция должна обладать той же стилистической окраской, что и русское предложение. При выборе английского соответствия необходимо исходить из смыслового содержания в его диалектическом единстве с формой. Понятие же формы включает в себя лексические и грамматические средства языка подлинника и его стилистическую окраску.

Русские формы несовершенного вида со значением многократности могут быть переданы в английском языке при помощи оборотов с глаголами. Видовые оттенки могут вноситься в лексическую характеристику английских глаголов с послелогами.

В ряде случаев русскому несовершенному виду в английском может соответствовать форма общего вида и форма длительного вида, в зависимости от того, обозначает ли глагол длительное действие или выражает констатацию факта в прошлом.

Способ перевода определяется наличием или отсутствием результатов действия в настоящем. Кроме приведенных грамматических средств передачи русского совершенного и несовершенного вида, в английском языке существует ряд лексических средств, способных передать значения русских видов.

Виды русского глагола, совершенный и несовершенный, не соответствуют полностью видам английского глагола, общему и длительному. Потому при переводе русского глагола в предложении возникают трудности:

Рус. Много воды утекло с тех пор. (Чехов А. «Три сестры»).

Англ. A lot of water has flowed since then.

Рус. «Да, пять лет», – вздохнула Анна.

Англ. "Yes, five years", – sighed Anna.

Русский глагол прошедшего времени *утекло* в английском трансформируется в отглагольное существительное.

Предложения, которые представляют интерес с точки зрения перевода – это предложения:

– со словами категории состояния:

Рус. Удивил. (Симонов К. «Живые и мертвые». Т. 2, с. 11).

Англ. Surprised me. – «Это меня удивило».

При переводе русского односоставного предложения «*Удивил*» на английский происходят изменения в конструкции предложения, она становится двусоставной.

Рус. Пока чаю выпей. (Симонов К. «Живые и мертвые». Т. 2, с. 11).

Англ. Have some tea for now.

Конструкция данного односоставного русского предложения «Пока чаю выпей» в английском остается без изменений.

– инфинитивные предложения:

Рус. Это как сказать! (Симонов К. «Живые и мертвые». Т. 2, с. 11).

Англ. That's how to say it!

Рус. Разрешите доложить!

Англ. Allow me to report! (Симонов К. «Живые и мертвые». Т. 2, с. 17).

– глагольные безличные предложения:

Рус. Ни слова не говорил. (Симонов К. «Живые и мертвые». Т. 2 с. 664).

Англ. He didn't say a word.

Рус. Не успел получить. (Симонов К. «Живые и мертвые». Т. 2, с. 705).

Англ. I didn't have time to receive it.

Безличным русским предложениям в английском могут соответствовать различные типы конструкций. В таких случаях возможны несколько вариантов переводов. Вариантность определяется различными факторами. Здесь можно проследить, какой из этих переводов, и в силу каких условий ближе всего передает значение и структуру русских предложений.

Все приведенные виды предложений не имеют ни формальных, ни постоянных функциональных соответствий в английском языке, так как при переводе русские глаголы переходят в отглагольные существительные.

В русских односоставных предложениях имеет значение наличие или отсутствие грамматического выражения временного характера состояния, то есть зависит ли способ перевода этих предложений от наличия или отсутствия в предложении обстоятельства времени.

При переводе инфинитивных предложений на английский важно проследить, какие типы русских инфинитивных предложений переводятся на английский. В этом случае на семантические однородные инфинитивные предложения оказывают влияние интонационные средства выражения предложения. А формально одинаковым русским глагольным безличным предложениям, в английском языке могут соответствовать различные предложения, в которых отсутствие субъекта выражена различными языковыми средствами, и в связи с этим мы ставим своей задачей выявить причины такого перевода.

При переводе неполных предложений внимание акцентируется на способах перевода предложений с опущенным подлежащим и с опущенным сказуемым.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ закономерностей перевода односоставных предложений русского языка на английский позволил установить следующее:

1. Существование конкретных способов перевода на английский язык русских односоставных предложений. К ним относятся наличие разнообразных типов предложений. Несмотря на различие в строе английского и русского языков и не характерных для английского языка односоставных предложений, все же перевод таких русских предложений возможен, так как различия в составе языковых средств двух разных языков, разумеется, далеко не означают невозможность функционирования соответствия.

2. В ходе анализа выявился ряд закономерностей, характерных каждому из этих языков. Предложения со словами категории состояния, инфинитивные предложения, глагольные безличные предложения – все эти виды не имеют ни формальных, ни постоянных функциональных соответствий в английском языке.

Библиографический список

1. Херина А.А. Лексические проблемы перевода с русского на английский. *Проблемы современной науки и образования*. Астрахань, 2015; № 12: 156–157.
2. Тюленев С.В. *Теория перевода*. Москва: Гардарики, 2004.
3. Латышев Л.К. *Технология перевода*. Москва, 2000.
4. Комиссаров В.Н. *Теория перевода*. Москва, 2006.
5. Бреус Е.Я. *Основы теории и практики перевода с русского языка на английский*. Москва: УРАО, 1998.
6. Гурина Е.П. *К вопросу о прагматике перевода. Гуманитарный вестник.* 2015; Выпуск 10. Available at: http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/phil/302.html
7. Сазонова Е.С. *Односоставные активно-процессные предложения русского языка и их английские эквиваленты.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Воронеж, 2004.

References

1. Herina A.A. Leksicheskie problemy perevoda s russkogo na anglijskij. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*. Astrahan', 2015; № 12: 156-157.
2. Tyulenev S.V. *Teoriya perevoda*. Moskva: Gardariki, 2004.
3. Latyshev L.K. *Tehnologiya perevoda*. Moskva, 2000.
4. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda*. Moskva, 2006.
5. Breus E.Ya. *Osnovy teorii i praktiki perevoda s russkogo yazyka na anglijskij*. Moskva: URAO, 1998.
6. Gurina E.P. *K voprosu o pragmatike perevoda. Gumanitarnyj vestnik*. 2015; Vypusk 10. Available at: http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/phil/302.html
7. Sazonova E.S. *Odnosostavnye aktivno-processnye predlozheniya russkogo yazyka i ih anglijskie `ekvivalenty.* Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2004.

Статья поступила в редакцию 01.11.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-445-454

Wang Yishan, *doctoral postgraduate, Research Center of the Russian Language, Literature and Culture, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: 1164942116@qq.com*

Jin Mingji, *Cand. of Sciences (Philology), Scientific Head of Postgraduate Studies, Professor, Research Center of the Russian Language, Literature and Culture, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: 1157447978@qq.com*

HISTORICAL REVIEW OF THE STAGES OF DEVELOPMENT OF SINOLOGY AND CHINESE IN RUSSIA IN 2010-2019. The article is dedicated to the ten-year development of studies of China in Russia (2010-2019). The work presents a review of research on the basis of journal articles, dissertations and reports of conferences on studies of China in Russia included in the Chinese Knowledge Network (CNKI) database; books and high-level papers published in the form of book in journals on Russian sinology; large, key, general, youth and Western projects on Russian Chinese science in the project database of the State Foundation for Social Sciences; Russian part of foreign Chinese conferences. The paper has the task to comprehensively, multifacetedly and without omissions show the attention and research of the national academic community in the second decade of the 21st century, after three hundred years from the day of the formation and development of the studies of China in Russia.

Key words: **Russian sinologie and Chinese science, research, developments, data, details**

Ван Ишань*, докторант, Центр изучения русского языка, литературы и культуры, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 1164942116@qq.com*

Цзинь Минцзи*, канд. филол. наук, науч. рук. аспирантуры, проф., Центр изучения русского языка, литературы и культуры, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 1157447978@qq.com*

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ СИНОЛОГИИ И КИТАЕВЕДЕНИЯ В РОССИИ В 2010–2019 ГГ.

Данная статья посвящена исследованию десятилетнего развития российского китаеведения в период с 2010 по 2019 гг. В работе анализируются данные из журнальных статей, диссертаций и материалов конференций по российскому китаеведению, которые были включены в базу данных Китайской сети знаний (ЦНКИ); материалы по российскому китаеведению из авторитетных книг и трудов, опубликованных в базе данных «ДуСю». Анализируются данные из крупных, ключевых, общих, молодежных и западных проектов в области российского китаеведения, доступные в базе данных проектов Государственного

фонда социальных наук; а также информация о российской части зарубежных китаеведческих конференций. Целью статьи является всесторонне, многоаспектно осветить процесс формирования и развития российского китаеведения, а также привлечь внимание к исследованиям отечественного академического сообщества во втором десятилетии XXI века, спустя триста лет со дня становления и развития российского китаеведения.

Ключевые слова: **русская синология и китайская наука, исследования, разработки, данные, подробности**

В сравнении с западным и восточноазиатским китаеведением, исследования русского китаеведения в Китае заметно отстают. «С углублением реформ и открытости, а также увеличением количества культурных обменов с зарубежными странами изучение работ российских китаеведов в Китае достигло значительного прогресса» [1, с. 85]. В исследованиях российских китаеведов в Китае 1990-е годы рассматриваются как демаркационная точка, перед которой был подготовительный этап, а за ним последовал этап активизации. «На подготовительном этапе ситуация с российскими синологами представлена в основном кратко, без глубоких исследований, а количество исследований невелико и недостаточно полно» [2, с. 4]. После 1990-х годов и начала нового столетия изучение российской китаистики в Китае во втором десятилетии XXI века достигло двойного прогресса как в качественном, так и в количественном отношении. Поэтому очень важно провести углубленное исследование этого периода. Это десятилетие действительно имеет большое значение, выступая в качестве объекта и углубленного изучения всех аспектов российского китаеведения. Сказанное выше определяет актуальность представленного исследования.

Целью данной статьи является анализ развития российского китаеведения на основании статистических данных за десять лет, а также выявление путей дальнейшего развития этого направления. В исследовании использованы данные из авторитетных источников, таких как базы данных Китайской сети знаний, Государственного фонда социальных наук и другие доступные материалы, опубликованные в Китае за указанный период о российском китаеведении.

Научная новизна: данные, представленные в статье, являются результатом полного анализа развития российской китаистики и включают в себя широкий спектр статистических данных, которые являются достоверными и обоснованными. Ни один российский или китайский ученый не представлял аналогичной информации в своих исследованиях.

По сравнению с изучением западного и восточноазиатского китаеведения, китайские исследования по русскому китаеведению явно отстают. С углублением реформ, открытости и увеличением частоты иностранных культурных обменов изучение русских китаеведов в Китае достигло большого прогресса. Рассматривая исследования российских китаеведов в Китае, можно утверждать о том, что 1990-е годы являются демаркационной точкой, которой предшествовали подготовительный этап, а за ним – этап активизации. На подготовительном этапе ситуация с российскими синологами представлена в основном кратко, без глубоких исследований, а их количество невелико и недостаточно полно.

Задачи исследования: проанализировать степень внимания, уделяемого российским исследованиям в области китаеведения в Китае; предоставить информацию для будущих китайско-российских культурных обменов.

Теоретическая значимость результатов исследования: с одной стороны, продемонстрированные статистические данные выступают в качестве инструмента для развития изучения китайской культуры в России; с другой стороны, способствуют более достоверному изучению китаеведения в России.

Практическая значимость результатов: исследование может способствовать более эффективному развитию русской китаистики в XXI веке и культурному обмену между китайскими и российскими учеными. Для российской стороны важно обобщить предшествующие исследования в области китаеведения, исследовать новые направления, выявить существующие упущения и заполнить имеющиеся пробелы. Со своей стороны, Китай, осознавая текущее состояние развития китаеведения в России, активно укрепляет обмены и сотрудничество с российскими учеными, что способствует более успешному внедрению китайской культуры.

I. Статьи в базе данных ЦНКИ за последние десять лет

Авторами был осуществлен поиск журнальных статей, диссертаций и докладов конференций по теме «Российское китаеведение» в базе данных ЦНКИ с 2010 по 2019 год по заявленной проблеме, собраны данные и проведена их ручная сортировка. В результате было найдено 135 журнальных статей, 19 диссертаций и 4 доклада конференций, всего 158 работ за десятилетие. Общее количество статей – 158. «Следует отметить, что некоторые статьи, даже с ключевым словом «китаеведение», связанные с «Россией», не могли быть классифицированы в рамках статей по российскому китаеведению, поэтому авторы провели повторный ручной отбор статей» [3, с. 175]. В то же время стратегия поиска, предпринятая в данной работе, не гарантирует, что все зарубежные китаеведческие статьи, опубликованные в научных журналах материкового Китая за указанный период времени, могут быть найдены. Имеются случаи, когда статьи действительно были связаны с российской синологией, но ключевые слова не очевидны и поэтому опущены, а также выявлены факты, когда диссертации некоторых школ, научно-исследовательских институтов и доклады отдельных конференций не были загружены на сайт ЦНКИ по различным причинам, поэтому данные приводятся только для справки.

О развитии исследований в области российского китаеведения наглядно говорит факт, касающийся изменения количества опубликованных статей за последние десять лет. Как видно из приведенного ниже рисунка, количество научных работ в профильных журналах стабильно держится на уровне 10–20 статей в год с пиком, приходящимся на 2013–2014 годы. Несмотря на небольшие колебания в сторону увеличения или уменьшения в отдельные годы, в целом ситуация демонстрирует постоянное динамичное развитие.

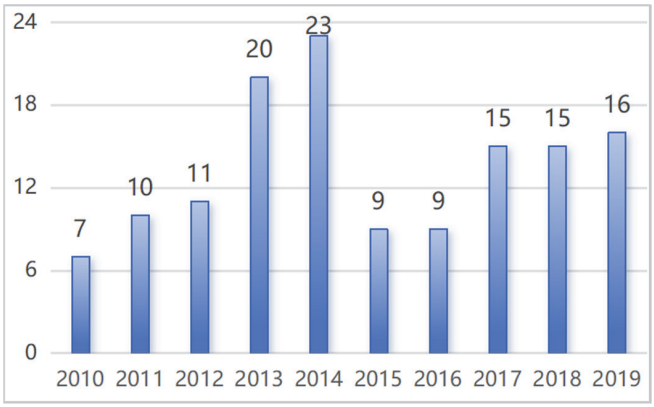


Рис. 1. Количество научных статей по российской китаеведческой тематике в ЦНКИ за год, 2010–2019 гг.

В дополнение к приведенному выше сравнительному анализу количества сопоставлений по годам в течение десятилетия авторы намерены провести деконструктивный анализ релевантных журналов с учетом взглядов, принятых в научных статьях, исследованиях, относящихся к китаеведению/китаистике, чтобы представить полную картину на уровне всестороннего освещения этого вопроса [4].

Во-первых, с точки зрения журналов, в которые были приняты научные статьи данной тематики. Как показано на следующем рисунке, основными журнальными платформами, на которых в 2010–2019 годах публиковались статьи, связанные с российской синологией (китаеведением), являются «Международная синология», спонсируемая Пекинским университетом иностранных языков, «Русская литература и искусство», спонсируемая Пекинским педагогическим университетом, «Зарубежная общественная наука», спонсируемая Китайской академией общественных наук, и «Изучение иностранных языков Северо-Восточной Азии», спонсируемое Даляньским университетом иностранных языков, а также «Преподавание русского языка в Китае». Некоторые печатные публикации представлены в небольшом количестве, такие как «Журнал колледжа Хэйхэ». Можно сделать вывод, что развитие российской синологии (китаеведения) в этом десятилетии еще не сформировало специализированного журнала в этой области, но уже опирается на две платформы зарубежной синологии и дисциплины русского языка для публикации статей и демонстрации результатов научных исследований, включая многие отечественные профильные журналы высокого уровня, такие как «Международная синология», «Русская литература и искусство» и «Зарубежные общественные науки».

Исходя из этого, следующим шагом в развитии российской синологии (китаеведения) должно стать формирование независимой журнальной платформы в данной предметной области и, начиная с русскоязычной дисциплины, в междисциплинарном качестве представлять более академические взгляды в журналах других специализированных дисциплин, чтобы результаты исследований зарубежных синологов и отечественная забота о зарубежной синологии были серьезно восприняты более широким кругом ученых в области гуманитарных и



Рис. 2. Научные статьи по теме «Российская синология (китаеведение)», опубликованные в журналах ЦНКИ в 2010–2019 гг.

социальных наук в стране, а также для того, чтобы путем сравнения и обмена стимулировать новые идеи.

Во-вторых, по двум круговым диаграммам можно сделать вывод о том, что с точки зрения тематики научных статей в журналах основными категориями научных работ по российской синологии в 2010–2019 гг. являются древнекитайская литература (и переводы), памятные даты и интервью синологов, китайская философия (конфуцианство) и интерпретация взглядов выдающихся синологов.

В сфере древнекитайской литературы, на которую приходится наибольшая доля статей, основными темами являются, в порядке убывания количества статей, изучение «Ляочжай», исследования «Аналектов» Конфуция и «Сна о красном особняке», а также другие научные изыскания, такие как изучение трудов Конфуция, Лао Шэ, «Классики поэзии», «Риторики Чу», Троецарствия, «Исторических записей» и т. д.

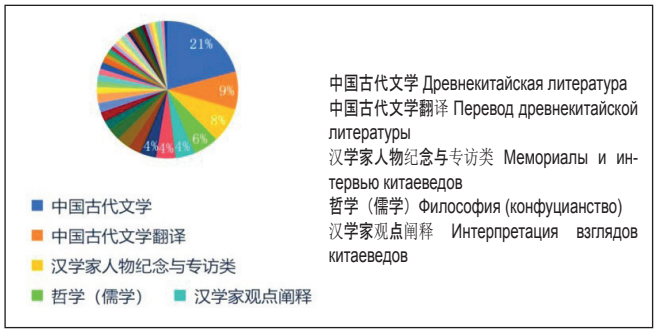


Рис. 3. Широкая тематика научных публикаций ЦНКИ «Российская синология (китаеведение)», 2010–2019 гг.

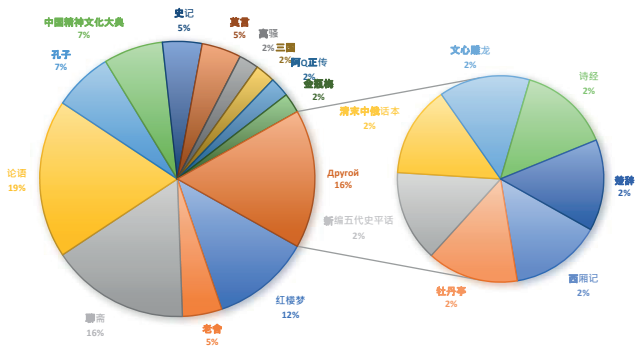


Рис. 4. Конкретные темы научных публикаций ЦНКИ «Российская синология (китаеведение)», 2010–2019 гг.

В-третьих, с точки зрения авторов научных статей, опубликованных в журналах. Данные, представленные на следующем рисунке, позволяют сделать вывод, что Ли Цзыньи из Тяньцзиньского педагогического университета, Лю Руомэй из Пекинского университета иностранных языков, Янь Годун из Наньkайского университета и Лю Ядин из Сычуаньского университета являются основными авторами 135 научных статей, опубликованных в журналах, связанных с российской китаеведческой тематикой, в период 2010–2019 годов, а также такие авторы, как Чжан Шуцзюань из Университета Внутренней Монголии, Ли Минбин из Пекинского университета, Ван Линчжи из Северокитайского университета водохранилищ и гидроэнергетики и Ян Чуньлэй из Чжэцзянского института иностранных языков Юэсю, тоже имели определенное количество публикаций [5].

В этом десятилетии среди авторов научных статей в журналах наблюдается смена поколений: ветераны российского китаеведения, такие как Ли Минбин и Ли Цзыньи, продолжатели российского китаеведения, такие как Янь Годун, Лю Ядин и Чжан Бин, вклад представителей молодого поколения российских китаеведов, таких как Ван Линчжи, Ян Чуньлэй и Чжан Шуцзюань.

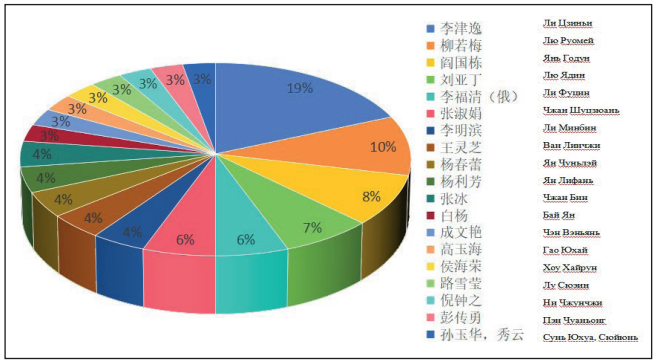


Рис. 5. 2010–2019 гг. Процентное соотношение основных авторов и статей в научных работах ЦНКИ, связанных с российской китаеведческой тематикой

Стоит отметить, что статьи известного российского китаеведа Ли Фуцина за этот десятилетний период были опубликованы непосредственно в китайских отечественных научных журналах, что способствует более прямому общению и обмену между российской китаеведческой наукой и китайскими исследованиями.

В-четвертых, с точки зрения основных методов исследования, отраженных в содержании научных статей в журналах. На основании следующего рисунка можно прийти к выводу, что соответствующие научные работы, опубликованные в 2010–2019 годах, представляют собой статус-кво, состоящий из половины исследовательской методологии идеологических исследований и части исследований переводов. Среди материалов встречаются также результаты совместных исследований китайских и иностранных ученых. Остальные материалы, такие как интервью и памятные статьи о китайских ученых и синологических деятелях, рецензии на книги, обзоры соответствующих синологических конференций, а также публикация и продвижение новых книг по синологии, составляют целостную картину десятилетнего исследования российской синологии (китаеведения).

В результате начался глубокий идеологический диалог между исследователями российской синологии (китаеведения), и мы рассчитываем на дальнейшее развитие этой исследовательской методологии для достижения более содержательной и эффективной коммуникации и взаимодействия между синологическим и китаеведческим сообществами.

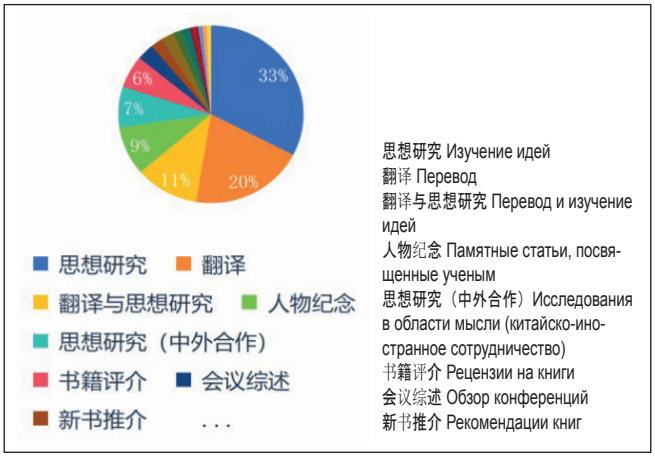


Рис. 6. Основные методы исследования научных работ, связанных с российской китаистикой (китаеведением) в ЦНКИ, 2010–2019 гг.

В-пятых, принято считать, что российское китаеведение в целом может охватывать китаеведение в узком смысле, которое больше тяготеет к классическому изучению древнекитайской литературы, истории и философии, и китаеведение, которое больше тяготеет к изучению современной китайской политики, экономики и культуры. На следующем рисунке видно, что в период 2010–2019 гг. исследования в области российской синологии (китаеведения) были в большей степени ориентированы на изучение синологии, и в меньшей – на исследования китаеведения.

Эта тенденция отражает исследовательские предпочтения российских синологов, которые сравнительно поздно приступили к изучению современного Китая, и богатство изучения 5000-летней истории древнего Китая.

В то же время мы видим, что в последние годы российские синологи пытаются понять суть и найти корни современного стремительного развития «страны драконов», перейти от синологии к китаеведению. Это направление исследований несколько сбалансировало очевидное разделение между синологией и китаеведением.



Синология – китаеведение. Отсутствие различий

Рис. 7. Содержание исследований («синология/китаеведение») в соответствующих научных статьях в ЦНКИ, 2010–2019 гг.

Таблица 1

Список диссертаций по китаеведению, выполненных в ЦНКИ, 2010–2019 гг.

Темы диссертаций и график публикаций	*Дата публикации*	*Автор*	*Научный руководитель диссертации*	*Лицо, подписавшее диссертацию*	*Тема диссертации*
Практический отчет о переводе «Путешествия Пишетского по Китаю в 1874-1875 гг.	2019	Го Цзе	Чжан Шуцзюань	Университет Внутренней Монголии	Отчет о переводе китаеведческих текстов
История преподавания китайского языка в Российской империи и ее современные открытия	2019	Ольга Иванова	Лай Цинбин	Университет Циндао	Преподавание китайского языка
Исследования Лу Сюня в России	2019	Лина	Чжан Юй	Шанхайский университет иностранных языков	Современная китайская литература
Исследование китайской литературы, переведенной на русский язык	2019	Алена К	Чжан Ин	Шанхайский университет иностранных языков	Китайская литература (перевод)
Исследование развития и современного состояния независимого класса Конфуция в Санкт-Петербурге в контексте международного образования в области китайского языка	2019	Дун Ю (Торопова Юлия)	Лу Цзяньпин	Чжэцзянский университет	Преподавание китайского языка
Исследования по раннему китаеведению и синологии в Центре востоковедения Казанского императорского университета, Россия	2019	(Мэнлан) Н .	Пун Чиу Чинг	Сямэньский университет	Синология и преподавание китайского языка
Русский перевод «Праведности» в Мэнциусе	2019	Ван Лицзюнь	Цзинь Минцзи	Хэйлунцзянский университет	Конфуцианство в переводе
Распространение и влияние конфуцианства в России	2018	Чжан Ли	Яо Сяоцзюань	Чанчуньский педагогический университет	Конфуцианские исследования
Исследование развития преподавания китайского языка в России с точки зрения международного распространения китайского языка	2018	Ван Янань	Ли Ценный	Ляонинский педагогический университет	Преподавание китайского языка
«Практический отчет о моделировании русско-китайской коммуникации в академической лекции по истории развития китаеведения в России	2017	Тянь Юйцин	Сунь Чао	Хэйлунцзянский университет	Отчет о переводе китаеведческих текстов
Распространение и влияние конфуцианства в России	2017	Синди Сун	Цзинь Минцзи	Хэйлунцзянский университет	Исследования по конфуцианству
Перевод и исследование китайских классических романов в России (до династий Мин и Цин)	2017	Чэн Вэньян	Янь Годун	Нанкайский университет	Перевод и исследование древнекитайской литературы
Исследование мысли академика Алексеева о переводе китайской классической прозы	2017	Синди Ван	Ху Гу Мин	Уханьский университет	Перевод древнекитайской литературы
Исследование ситуации с преподаванием в школах Чакоты китайского языка в XIX веке, Россия	2017	Василий	Фан Хуанхай	Сямэньский университет	Преподавание китайского языка
Об интерпретации «Жэнь» в русском переводе «Аналектов Конфуция	2017	Чжао Синьсинь	Цзинь Минцзи	Хэйлунцзянский университет	Перевод конфуцианства
Исследование восприятия Мао Дуня в России	2015	Ван Ючжу	Ван Лие	Пекинский университет иностранных языков	Современная китайская литература
Исследование передачи и восприятия Бакина в России	2014	Элдон Цимуге	Цуй Жун	Университет Внутренней Монголии	Современная китайская литература
Размышления об изучении китайской этнической психологии Сегрина	2014	Чжан Тин	Хэ Фан	Пекинский университет иностранных языков	Этнология/фольклор
Размышления об изучении китайской этнической психологии Сегрина	2013	Чжан Шуцзюань	Янь Годун	Нанкайский университет	Древнекитайская литература

Помимо научных статей в журналах, авторы также провели поиск диссертаций в ЦНКИ по ключевому словосочетанию «российская синология», но результаты оказались весьма ограниченными из-за множества факторов.

Всего за период 2010–2019 гг. было найдено 19 магистерских и докторских диссертаций. Основные темы магистерских и докторских диссертаций касаются преподавания китайского языка, перевода современных китайских литературных текстов, перевода конфуцианства и т. д. Шесть из них написаны иностранными студентами.

Что касается учебных заведений, выдающих дипломы, то Хэйлунцзянский университет, специализирующийся на русском языке, возглавляет список (5 диссертаций), за ним следуют другие университеты иностранных языков, такие как Пекинский университет иностранных языков, Шанхайский университет международных исследований, Университет Внутренней Монголии и Нанкайский университет, а также факультеты иностранных языков университетов с превосходными китаеведческими исследованиями. Подробная информация представлена на следующих рисунках и в табл. 1:



Рис. 8. Содержание исследований в диссертациях, связанных с ЦНКИ, 2010–2019 гг.



Рис. 9. Подписные издания диссертаций, связанных с ЦНКИ, 2010–2019 гг.

Кроме того, если говорить о докладах конференций, то в ЦНКИ включено всего четыре научных работы по китайскому конфуцианству, но на основании анализа этих работ мы можем установить общую картину.

На протяжении всего десятилетия организаторы конференций балансировали между китайским и русским языками, выходили за пределы обсуждения сферы иностранных языков, обращаясь к тематике китайской философии (конфуцианства) [6]. Среди докладчиков были не только российские китаеведы, но и российские синологи, непосредственно присутствовавшие на конференции с целью представить доклад. Подробная информация представлена в следующей табл. 2.

II. Статистика проектов Национального фонда социальных наук Китая за последние десять лет

По мнению авторов данной статьи, проекты Национального фонда социальных наук (НФСН) представляют собой наивысший уровень исследовательских программ в китайских общественных науках. Одобрение заявления Национальным фондом социальных наук является свидетельством государственной поддержки и финансирования определенных тематических направлений и дисциплин. Эти проекты устанавливают высшие стандарты для программ и иници-

Таблица 2

Список докладов, представленных на конференциях ЦНКИ по российскому китаеведению, 2010–2019 гг.

Название	*Автор*	*Организация*	*Название конференции*	*Время публикации*
Новые достижения в области китаеведения в Санкт-Петербургском государственном университете, Россия (2001-2021 гг.)	Ван Циньсян	Институт углубленного изучения конфуцианства, Шаньдунский университет; Институт иностранных языков, Шаньдунский университет	Институт перспективных исследований конфуцианства Шаньдунского университета. Международный отчет о развитии конфуцианства (2020–2021)	2019
Российские китаеведческие традиции и Дальневосточный научно-исследовательский институт в области культуры и языка	Ольга Завьялова	Институт Дальневосточных исследований, Российская академия наук	Система дискурса и культурный образ – серия «Культура третьего полюса» (2015)	2015
Влияние бамбуковых листков из гробницы Чу в Куодяне на развитие китаеведения в Китае и России	Блажкина	Институт Дальнего Востока Российской академии наук	Система дискурса и культурный образ – серия «Культура третьего полюса» (2015)	2015
Курс перевода учения Конфуция в России	Лю Ин	Институт иностранных языков, Сямэньский университет	Материалы ежегодной конференции Фуцзяньского общества иностранных языков и литературы 2012 года	2012

Таблица 3

Подробный список проектов по российскому синологизму (китаеведению) Национального фонда социальных наук в 2010–2019 гг.

Год	*Тип проекта*	*Дисциплина*	*Название проекта*	*Ответственное подразделение*	*Ответственное лицо*
2010					
2011	Общие проекты	Китайская литература	Исследование русского сборника Лу Сюня и сборника русских переводов	Китайский университет Ренмин	Сунь Юй
	Молодежные проекты	Иностранная литература	Исследование о китаеведческой школе Алексеева	Цзинаньский университет	Юэ Вэй
2012	Крупные проекты	Специальность не дифференцирована	Проект перевода на китайский язык русского словаря китайской духовной культуры	Сычуаньский университет	Лю Ядинг
2013	Общие проекты	Религиоведение	Исследование буддийских артефактов Западного Ся в русской коллекции Черноводного города	Северо-Западный университет для национальностей	Цзинь Яшэн
	Общие проекты	Этнические исследования	Распространение тибетских буддийских монастырей вокруг озера Байкал и Монголии в России	Сианьский университет Цзяотун	Чжоу Цзин
	Молодежные проекты	Международные исследования	Исследование изменений во взглядах России на Китай после холодной войны	Сычуаньский университет	Шэнь Ин
2015	Ключевые проекты	История Китая	Перевод и изучение важных фактических записей о пребывании русских в Китае в период правления династии Цин	Университет Нанкай	Янь Годун
	Общие проекты	Лингвистика	Исследование сведений китайской литературы в Хэйшуйчэне, России и Тибете с помощью общих иероглифов	Университет Нинся	Лю Юхун
2016	Общие проекты	Китайская литература	Хронология древнекитайской литературы в России	Чжэцзянский педагогический университет	Гао Юхай
2017	Общие проекты	Журналистика и коммуникационные исследования	Исследование освещения «Пояса и пути» в основных СМИ России и пяти стран Центральной Азии	Синьцзянский университет	Цзян Циули
	Общие проекты	Этнические исследования	«Исследование по укреплению культурной коммуникационной мощи Китая на востоке России в перспективе «Одного пояса, одного пути»	Хэйлунцзянский университет	Чжэн Яньнань
2018	Крупные проекты	Международные исследования	Перевод и исследование русской версии “Всеобщей истории Китая”	Нанкайский университет	Янь Годун
	Основные проекты	История Китая	Российское востоковедение и создание базы данных	Университет Цинхуа	Ван Ци
	Общие проекты	Лингвистика	Исследование китайских образов в романах В. Сорокина	Аньхойский педагогический университет	Рен Лишань
2019	Общие проекты	Зарубежная литература	Исследование академической хроники Алика и его китаеведческой мысли	Цзинаньский университет	Юэ Вэй

атив в данной области и дисциплинах, отражая искреннюю заинтересованность государства в этих вопросах.

По этой причине планируется расширить исследование, включив в него проекты Национального фонда социальных наук Китая последних лет, чтобы воспользоваться высокой авторитетностью ежегодных проектов данного учреждения и еще раз внимательно проследить аспекты развития российской синологии (китаеведения) за последние 10 лет.



Рис. 10. Дисциплинарная классификация проектов, связанных с российской синологией (китаеведением) Национального фонда социальных наук в 2010–2019 гг.

По статистике, приведенной в табл. 3 и на рис. 10, видно, что в целом программы НФСН в течение десятилетия уделяли значительное внимание российской синологии (китаеведению). В условиях сложности дисциплин и жесткой конкуренции в проектных областях российская синология (китаеведение) продолжает выпускать 1–3 проекта в год, которые обладают междисциплинарным характером и затрагивают различные традиционные дисциплины.

Согласно статистике, большинство проектов, связанных с российским китаеведением, относятся к категориям зарубежной литературы, китайской литературы, журналистики и социальной коммуникации, также есть небольшое количество проектов в области религиоведения, этнологии, международных исследований, истории Китая и лингвистики [7].

Хотя дисциплины сосредоточены на традиционных областях литературы, истории и философии, до формирования новой дисциплины «Российская синология (китаеведение)» и обретения ею самостоятельности еще далеко.

III. Анализ научной биографии соискателей высокопродуктивных диссертаций и проектов за десятилетие

На основании вышеописанных данных о проектах и заявках на научные статьи мы считаем, что ученые, которые получили одобрение на проект от Национального фонда социальных наук, а также исследователи, опубликовавшие больше научных статей в журналах, связанных с российским синологизмом (китаеведением), а также курировавшие больше диссертаций по данной тематике за последние десять лет, могут считаться экспертами в области российского синологизма (китаеведения), имеющими глубокую квалификацию и обладающими определенным уровнем достижений. В связи с особым характером междисциплинарных исследований в области зарубежного китаеведения авторы провели углубленное исследование дисциплинарного и научного опыта трех вышеуказанных категорий экспертов и ученых, как показано в следующей табл. 4:

Исходя из этого, авторы пришли к выводу, что ученых, занимающихся изучением российской синологии (китаеведения), имеющих только одну русскоязычную дисциплину и академический опыт, очень мало. Их можно разделить на следующие категории в зависимости от академического бэкграунда.

Во-первых, ученые имеющие образование в области русского языка, которые затем перешли к изучению международных отношений, международной политики или китайского языка и литературы, истории, этнологии, социологии и т. д. Во-вторых, ученые, имеющие образование в области русского языка, которые в ходе своих академических исследований изменили свои исследовательские интересы, переключившись на китайский язык и литературу, китайскую философию и т. д. В-третьих, ученые, которые имеют образование в области китайского языка и литературы, истории, международной политологии и других дисциплин, но содержание их исследований связано с Россией. В-четвертых, исследователи с образованием в области иностранных языков, таких как английский, которые в процессе сравнительного исследования выбрали Россию в качестве объекта изучения в контексте российской синологии (китаеведения).

Вышеперечисленные четыре направления академического образования и научных дисциплин имеют свои сильные и слабые стороны в плане понимания взаимодействия китайского и русского языков и культур, глубоких методов исследования и анализа конкретной академической дисциплины. Академический фон ученых-китаеведов будет способствовать более полному обогащению этой междисциплинарной области методами взаимных исследований, стимулированию

Таблица 4

Распределение академического опыта соискателей высокопродуктивных диссертаций и проектов, 2010–2019 гг.

Рабочее подразделение	*Имя (по статистическим соображениям)*	*Академическая биография и направление исследований*
Китайский университет Ренмин	Сунь Юй (получил программу Национального фонда социальных наук)	Китайский язык и литература, современная литература
Цзинаньский университет	Юэ Вэй (там же)	Без введения
Сычуаньский университет	Лю Ядин (там же)	Китайский язык и литература; русский язык и литература; классическая китайская литература
Северо-Западный университет для национальностей	Цзинь Яшэн (там же)	Китайский язык и литература
Сианьский университет Цзяотун	Чжоу Цзин (там же)	Английская литература, география и антропология
Сычуаньский университет	Шэнь Ин (там же)	Русский язык; международная политика
Университет Нинся	Лю Юхун (там же)	Китайский язык и литература
Чжэцзянский педагогический университет	Гао Юхай (там же)	Китайский язык и литература
Синьцзянский университет	Цзян Циули (там же)	Русский язык и литература
Хэйлунцзянский университет	Чжэн Яньнань (там же)	Журналистика и коммуникация
Нанькайский университет	Янь Годун (там же)	Русский язык; История
Университет Цинхуа	Ван Ци (там же)	Всемирная история, международная политика
Аньхойский педагогический университет	Рен Ли Ман (там же)	Русская, сравнительная и мировая литература
Тяньцзиньский педагогический университет	Ли Цзыньи (большое количество опубликованных работ)	Сравнительная литература
Пекинский университет иностранных языков	Руомей Лю (там же)	Сравнительная литература
Шаньдунский университет	Чжан Шуцзюань (там же)	Русский язык, история
Пекинский университет	Ли Минбин (там же)	Русская литература
Северо-Китайский университет водосбережения и гидроэнергетики	Ван Линьчжи (там же)	Иностранные языки и литература
Чжэцзянский институт иностранных языков Юэсю	Ян Чуньлэй (там же)	Русское языкознание
Институт иностранных языков НОАК	Ян Лифанг (там же)	Русское языкознание
Пекинский университет	Чжан Бин (там же)	Русская литература
Хэйлунцзянский университет	Цзинь Минцзи (руководил большим количеством студенческих диссертаций)	Русская лингвистика

Таблица 5

Распределение академических серий с книгами вместо журналов с разделами, связанными с российской синологией (китаеведением), 2010–2019 гг.

Название журнала	*Связанные с российской синологией (китаеведением) за 10 лет*
Международная китаистика (серия) (после 2014 года преобразована в основной журнал и больше не издается в виде книги)	19-й, 20-й и 22-й выпуски. Пока нет релевантного контента. **21-й выпуск серии** Май 2011 г. Обзор книг и введение Шедевр тридцатилетних усилий: история российского китаеведения/ Цзян Цзилин **23-й выпуск** декабрь 2012 Зарубежная китаистика и китаеведение Мое мнение об исследовании китайских историко-культурных взглядов императорских российских китаеведов/Ян Годун Китайская культура в экстерриториальном распространении и исследовании Утрата экземпляров «Каменной книги» и «Гуцзюйяня» династии Цин в России – важное открытие академика Ли Фуцина/Ли Минбин Небольшая дискуссия о русском переводе «Чжуанцзы» / Лю Жуомэй **24-й выпуск серии** Ноябрь 2013 г. Специальная статья Шестьдесят лет самоотверженных усилий, успех и слава в истории – память об академике Ли Фуцине/Ли Минбине Основные труды академика Ли Фуцина (1951-2012)/ Под редакцией Чжан Бина **Выпуск 25-й серии** Апрель 2014 г. Интервью с китаеведами Слова о китайской культуре / автор Наталья Дардекина в переводе Гу Юй Распространение и влияние древних китайских культурных текстов в зарубежных странах. Российский китаевед Алексеев и «Вэньфу» Лу Цзи / Лу Сюэинь Институты и динамика Российская академия наук, Институт восточной литературы, Дуньхуанские письмена / Лю Ядин **Выпуск 26-й серии** Сентябрь 2014 г. Классики китайской культуры за рубежом Ли Сао в русском переводе / Ван Лян
Китайские тексты и синология (серия) (впервые опубликована в 2017 году и до сих пор находится в печати)	**Октябрь 2017 Первая серия** Эволюция изучения китайской литературы в России с XVIII века / Ирина Попова Центр восточной литературы Российской государственной библиотеки и его коллекции/Марина Милайна Знакомство с коллекцией бывшей библиотеки «Маньчжурской железной дороги» Даляня в Центре восточной литературы Российской национальной библиотеки/Чжан Юнь С научными докладами выступили директор Центра восточной литературы Российской национальной библиотеки Марина Меланьина и профессор Школы востоковедения и африканистики Московского университета Марк Ульянов. (В рамках крупного проекта Национального фонда социальных наук Китая «Исследование по обследованию и каталогизации китайских древних книг в российских коллекциях, репродуцированию и расстановке редких книг») **Июль 2019 Итоговая четвертая серия** Предисловие к каталогу китайских кодексов и ксилографов в собрании Российской национальной библиотеки Яхонтова/Маидэ
Исследования в области китаеведения (На официальном сайте представлен ограниченный публичный каталог за это десятилетие, поэтому данные отсутствуют и приводятся только для справки).	**Общий выпуск 12 (том весна-лето 2010)** Колонка исследований российского китаеведения Прогресс российского китаеведения в конце века и четыре современных мастера /Ли Минбин Коллекция китайских книг в Азиатском музее Королевской академии наук в Санкт-Петербурге /Ян Годун Го Моруо и Алексеев / Ли Дань Исследования Горегиной о древнекитайских мифах и необыкновенных романах / Ли Ицзинь Установление официального среднего языка между Китаем и Россией в начале правления династии Цин /Чжан Сюэфэн **Общая коллекция 14 (том осень-зима 2012)** Российские китаеведы Профессор Санкт-Петербургского университета Шиглин и изучение китайской популярной литературы /Ли Минбин Китайские общественные обычаи в письмах русских посланников в Китае в XVIII веке /Янь Годун **Общий выпуск 15 (том весна-лето 2013)** Мемориальная колонка Ли Фуцина Ли Фуцин: памятник в истории российского изучения китайской литературы Жанры в средневековой китайской литературе Романтика Троецарствия К 80-летию со дня рождения академика Ли Фуцина -Памяти академика Ли Фуцина Дни с академиком Ли Фуцином **Общий выпуск 18 (том весна-лето 2015)** Колонка о российских китаеведческих исследованиях Как китайский тибетский буддизм распространился в России и стал народной верой **Общая серия 19 (том осень – зима 2015)** Колонка о российских китаеведческих исследованиях Исследование особенностей российского китаеведения в XIX веке Российское китаеведение сегодня и завтра Попытка увидеть идеи Алексея о литературоведении на примере перевода и изучения Поэтических произведений Интерпретация китайских народных брачных обычаев в русском переводе «Ляочжай» Алексеева **Общий выпуск 20 (том весна – лето 2016)** Колонка о русских китаеведческих исследованиях О постановке русского китаеведения /Сун Шаосян Исследование современной и новейшей китайской мысли в России / [Русский] Титаренко Романов, Чжан Бин Изучение поэзии Ду Фу в России/ Чжан Шуцзюань Три перевода «Мыслей тихой ночью» Аханьлина/Гу Юй Восприятие романов эпох Хань, Вэй и Шести династий в России/Чэн Вэньянь Распространение и изучение произведений Чжан Цзе в России/Бай Ян **Общая выпуск 21 (том осень – зима 2016)** Исследования по российскому китаеведению О поэтическом творчестве Мао Цзэдуна / автор Эйдлин в переводе Сун Шаосяня Изучение китайской философии в России / авторы Титаренко и Романов, перевод Бин Чжана Фольклорная интерпретация Горегиной темы кражи жены в китайских романах шестой династии Шихуэй / Ли Ицзинь Анализ дилеммы и причин распространения современной китайской литературы в России/Гуо Цзинхун **Общий выпуск 24 (том весна – лето 2018)** Колонка о российских китаеведческих исследованиях История и современное состояние коллекции китайских древностей в Университетской библиотеке Санкт-Петербурга, Россия / Ли Цзыньи А.С. Мартынов о доктрине Хань Юя и «комплекс Хань Юя» Б,М. Алексеева / Хоу Хайрун Ян Хуэй [перевод] Обзор развития российских красных исследований /Лю Минъян Пионер сравнительной поэтики Китая и Запада в мире /Чжан Шуцзюань

интеллектуального обмена между экспертами и учеными с разным академическим фоном, что открывает возможности для сотрудничества.

IV. В течение десятилетия – к книгам вместо академических журналов и академических монографий

Авторы считают, что, помимо вышеупомянутых статей, доступных в ЦНКИ (CNKI), и проектов Национального фонда социальных наук, академическое сообщество не может игнорировать публикации научных сборников, личные монографии и сборники статей, которые могут более целенаправленно отразить начальный этап развития российской синологии (китаеведения).

На данный момент отечественное и зарубежное китаеведение находится на исследовательском этапе. В первом десятилетии XXI века многие издания, выпущенные в формате книг, а не журналов, оказались недолговечными. Сила исследований российского китаеведения в кругах отечественного китаеведческого сообщества еще не укрепилась, и до сих пор не существует специальной серии журналов, посвященных российскому китаеведению, и соответствующие статьи разбросаны по зарубежным китаеведческим книгам и журналам.

В следующей таблице представлены статьи, связанные с русской синологией, в трех книжных журналах: «Международная синология (серия)», «Китайские тексты и синология» и «Синологические исследования»:

Как свидетельствуют представленные статистические данные, несмотря на ограниченный доступ, который не позволил работам войти в базу данных ЦНКИ (CNKI), количество и качество упомянутых исследований не следует недооценивать. В тематических журналах по китаеведению представлены статьи высокого уровня, написанные известными специалистами в области российского китаеведения. Наблюдается непрерывный рост количества статей по российскому китаеведению, опубликованных в журналах за период с 2010 по 2019 годы. Также появились ежеквартальные профильные издания, вошедшие в базу данных ЦНКИ (CNKI), а раздел «Российская синология», возникший с нуля, демонстрирует постепенно стабилизирующуюся положительную тенденцию.

Наряду с публикацией статей, публикация монографий или соответствующих сборников эссе также может стать свидетельством развития российского китаеведения в Китае за последние десять лет. Авторы воспользовались платформой базы данных «Дусю» для статистического анализа книг, связанных с русским китаеведением за период с 2010–2019 годы, вводя для поиска ключевое слово «русская синология» [8]. После ручной проверки было обнаружило в общей сложности 38 работ, действительно связанных с русским китаеведением, и их данные по годам представлены на следующем рисунке. На нем видны два пика в 2011 и 2018 годах (7 книг) и низкий пик в 2012 году (0 книг), что в целом свидетельствует об устойчивой тенденции развития. Среди них 12 книг написаны в соавторстве китайскими и иностранными авторами или переведены (скомпилированы) с русского на китайский, а тематику можно разделить на три уровня: макро-, мезо- и микро. Во-первых, на макроуровне исследования касаются межкультурного обмена между Китаем и другими странами, развития зарубежной китаистики, которое посвящено описанию и проведению обзора российской синологии; во-вторых, на мезоуровне – это книги об истории развития российской китаистики, истории культурных обменов между Россией и Китаем, истории распространения китайской литературы в России и другие книги, которые конкретно посвящены развитию российской китаистики; и, наконец, на микроуровне – это книги, наиболее ориентированные на исследования в определенных областях, например, на изучение знаменитых китайских писателей, тематические исследования известных китаеведов, таких как Ли Фуцина и Тихвинского, а также анализ переводов и принятия в России конкретных литературных произведений, таких как «Шицзи» и «Гэсэр». Пекин и Харбин являются ключевыми регионами в сфере издательства, что еще раз подчеркивает объективные преимущества и субъективную значимость российских исследований в университетах и исследовательских институтах Северо-Востока, за исключением столицы Пекина, в силу их географического положения.

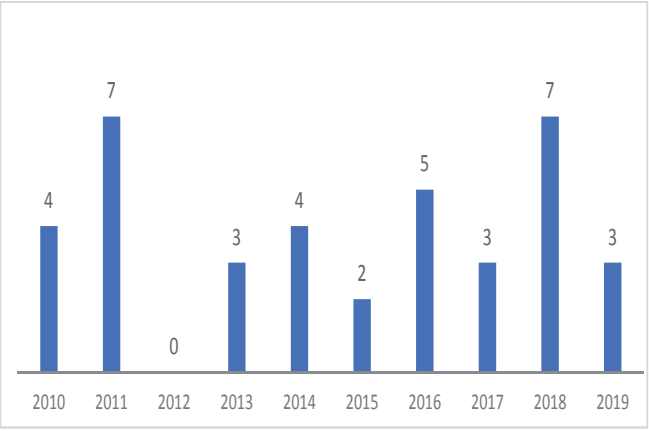


Рис. 11. Количество опубликованных монографий, связанных с российской синологией (китаеведением), 2010–2019 гг. по данным платформы «Дусю»

V. Российское китаеведение в регулярных научных конференциях зарубежной синологии (китаеведения) в течение десятилетия

Научные конференции также являются важной оценочной базой для отражения поэтапных академических достижений. Являясь одной из трех основных отраслей синологии (китаеведения) в мире, российское китаеведение, хотя и развивается слабее, чем синология в западных странах, таких как США и Франция, а также в восточноазиатских странах круга китайской иероглифической культуры, таких как Япония, все же представляет собой силу со значительным потенциалом, который нельзя игнорировать. С 2010 по 2019 год, хотя отечественное синологическое (китайское) научное сообщество еще не созывало специальной конференции по российскому китаеведению, в рамках международных встреч по китаеведению эксперты и ученые, занимающиеся исследованием российской синологии (китаеведения), всегда присутствуют. Не обошлось и без участия экспертов и ученых, связанных с исследованиями в области китаеведения. В этот период Всемирный китаеведческий конгресс проводился раз в два года, сформировав относительно стабильную модель деятельности.

Проводимая совместно со штаб-квартирой Института Конфуция/Ханьбань и Ренминским университетом Китая, Всемирная конференция по китаеведению является одним из важнейших форумов для преодоления разрыва между местными учеными Китая и зарубежными китаеведами. Конференция проводится с 2007 года, а до 2010 года она проводилась дважды: «Диалог цивилизаций и гармоничный мир», «Синология и межкультурная коммуникация», «Китайские исследования и межкультурная коммуникация», «Китаеведение и межкультурная коммуникация». После этого конференция проводится в основном раз в два года, приглашая экспертов по китаеведению из-за рубежа, специалистов по китаеведению, стремящихся к международным обменам, и молодых ученых по китаеведению из-за рубежа принять участие в конференции и провести научные презентации и симпозиумы [9]. Последняя (восьмая) конференция состоялась в ноябре 2023 года и постепенно привлекает все большее внимание. Среди них в период с 2010 по 2019 годы состоялись третья и шестая сессии, каждая из которых уделяла внимание российскому китаеведению и приглашала к участию в дискуссиях ученых-смежников из страны и из-за рубежа, как показано в таблице 6.

Кроме того, в 2017 году Исследовательский центр международной коммуникации китайской культуры Школы иностранных языков Нанкайского университета и Институт международной китайской культуры Пекинского университета иностранных языков совместно организовали «Первый национальный академический симпозиум колледжей и университетов по международной синологии и переводу китайской культуры», важнейшей темой которого стало обсуждение создания Национального общества колледжей и университетов по изучению зарубежной китаистики, которое является вторым уровнем Китайского общества сравнительной литературы [10]. Оно представляет собой национальную платформу для академического обмена и сотрудничества между факультетами иностранных языков колледжей и университетов с целью развития талантов и создания дисциплин по изучению зарубежной синологии на факультетах иностранных языков колледжей и университетов по всей стране, а также для продвижения углубленных исследований в области отечественной сравнительной литературы и зарубежной синологии. Более 115 ученых из 70 колледжей и университетов стали первыми членами Общества. Генеральная ассамблея избрала 30 членов совета из 23 университетов. Исполнительный совет был избран управляющим советом и избрал профессора Чжан Сипина президентом, профессора Янь Годуна и профессора Лян Яня вице-президентами, профессора Ян Хуэйлина генеральным секретарем и профессора Лонг Юфэя заместителем генерального секретаря. Создание Общества стало важной вехой в международных китаеведческих исследованиях, ознаменовав тот факт, что они уже закрепились на факультетах иностранных языков колледжей и университетов, а ученые, изучающие иностранные языки, вступили в новую, широкую академическую сферу, применяя свои сильные стороны в китаеведческих исследованиях, в полной мере используя свои языковые и культурные преимущества и выступая в качестве культурных послов для участия в равных диалогах и дискуссиях с учеными из разных стран мира на темы китаистики.

В следующем году Исследовательское общество зарубежной синологии совместно с Высшим институтом сравнительной цивилизации и гуманитарной коммуникации и Международным институтом китайской культуры Пекинского университета иностранных языков, Школой английского языка Шанхайского университета международных исследований, редакцией журнала «Международная синология» и Шанхайским учебным изданием иностранных языков провели Симпозиум национальных колледжей и университетов по международной синологии и переводу китайской культуры, который усовершенствовал руководство Исследовательского отделения зарубежной синологии и расширил состав членов Исследовательского общества. Первые две встречи, однако, в меньшей степени затрагивали российскую китаистику (китаеведение) [11].

После 2020 года конференция трансформировалась в ежегодное собрание Общества зарубежного китаеведения, которое проводится регулярно и принимается Юго-Западным университетом Цзяотун, Университетом Цзянсу, Пекинским университетом иностранных языков и Фуцзяньским педагогическим университетом [12]. Конференция привлекает все больше специалистов и молодых ученых, занимающихся российским синологизмом (китаеведением), а Хэйлунцзянский университет, «вершина русского языка в Китае», активно добивается права на

Таблица 6

Список российских синологических (китаеведческих) конференций,
регулярно проводимых за рубежом, 2010–2019 гг.

Год и сессия	*Основные темы конференции*	*Российская синология (китаеведение)*
Третья сессия, 2012 год	**Общая тема:** «Синология и современный мир» **Подтема:** «Тенденции и перспективы нового китаеведения» «Китайский путь и мировой экономический порядок» «Культурные различия и направление международной политики» «Традиционная этика и будущее человечества» «Перевод китайских канонических текстов и его современное значение: перевод и его различия». **Цель:** разобраться в преемственности между традиционной китаистикой и современными исследованиями.	**Обсуждение темы конференции** Лукин Профессор Дипломатической академии МИД России Географические различия в китаеведческих исследованиях
Четвертая сессия 2014 года	«Восток и Запад - четыреста лет».	**Основной доклад конференции** Мясников Российская академия наук Методология китаеведения: научный подход к исследованию
Пятая сессия, 2016	«Синология в сравнительной перспективе: Традиции и инновации» Подтема: «Перевод и диалог в китаеведении» «Традиции и современная трансформация китаеведения». «Синология и междисциплинарные исследования» «Развитие китаеведения и выращивание талантов». «Зарубежное китаеведение и местные стипендии»	**Синология и Китай** Сибирский университет Да Ци Шэн Сибирский федеральный университет Изучение истории Китая как важная часть российского китаеведения Докладчик: Чжан Бин, Пекинский университет **Форум докторантов «Новая китаеведческая программа Конфуция»** Сессия II: Лингвистика и преподавание языков Тематические подфорумы Российский доктор китаеведения Алеша Фуданьский университет Отслеживание истоков китайской письменности в сравнительной перспективе
Шестая сессия в 2018 году	«Понимание Китая – инклюзивная китаистика и многообразие цивилизаций»	**Сессия I Секционной группы I** Доклад: А. Родионов Санкт-Петербургский университет О деакадемизации перевода современной и новейшей китайской литературы в России **Секционное заседание II** Традиции и современные трансформации китаеведения Докладчик: Бородицкий Российская академия наук Синтез марксистских и китайских идеологических концепций: идеологические основы государственной политики в современном Китае **Секционное заседание** IV. Развитие китаеведения и подготовка талантов Докладчик: Людмила Веселова Санкт-Петербургский университет Развитие китаеведения в России: история и современные перспективы Докладчик: Бин Чжан Пекинский университет Развитие китаеведения и развитие талантов Докладчик: Фу Лэцзи Российская академия наук История высшего образования на Дальнем Востоке России: пример Владивостокского восточного института «Филиал Старо-Петергофского восточного училища».

Примечание: конференция продолжает развиваться в 2020-х годах и на сегодняшний день провела восемь сессий.

проведение следующей ежегодной конференции, которая должна подтолкнуть изучение российского синологизма (китаеведения) к новому развитию.

Результаты исследования следующие.

Анализ показывает, что в период с 2010 по 2019 год как российское, так и китайское китаеведение пережили бурный рост. Он проявился не только в увеличении числа научных публикаций, журнальных серий и монографий, но и в росте числа проектов, одобренных Национальным фондом социальных наук, расширении научного сообщества, повышении качества подготовки кадров и улучшении стандартов научных конференций в области российской китаеведения.

Можно сформулировать вывод, что цели исследования были полностью достигнуты. Достижение этих конкретных целевых показателей позволяет нам обобщить характеристики развития синологии и китаеведения в России за последнее десятилетие: все более широкий охват и большая аналитическая глубина. К исследованиям по этой теме присоединились также эксперты из более широких дисциплинарных областей.

Теоретическая и практическая значимость результатов исследований была подробно обоснована. Тщательный и точный статистический анализ соответствующих тематических данных позволяет сделать выводы о состоянии российской синологии за последнее десятилетие, основанные на надежности и достоверности.

Следовательно, мы можем спрогнозировать пути дальнейшего развития темы. Традиционные направления исследований в области литературы, истории и философии в настоящее время не соответствуют современным требованиям развития российской синологии. Ученые в настоящее время исследуют и открывают более значимые и ценные направления исследований. Второе десятилетие XXI века унаследовало и продолжило лучшие традиции конца XX века, а также заложило прочную основу для дальнейшего развития дисциплины китаеведения в России.

Целевая аудитория данной статьи – российские китаеведы и специалисты, занимающиеся исследованиями в области китайско-российского культурного обмена как в Китае, так и в России.

Библиографический список

1. Ли С. Международные китаеведческие исследования как специализированная дисциплина. *Международное китаеведение.* 2019; № 2: 7–8.
2. Сунь Ю., Сюйюнь. Обзор текущей ситуации с исследованиями российских китаеведов в Китае. *Northeast Asian Foreign Language Studies,* 2018; № 4: 84–89.
3. Лэй Т. Самостоятельное построение дисциплины «Зарубежное китаеведение/китаеведение» после реформы и открытия – исследование на основе библиометрических результатов. *International Sinology.* 2016; № 3: 175–185 + 205.
4. Янь Г. История и современная ситуация исследований по российскому китаеведению в Китае. *Международное китаеведение*. 2004; № 2: 4.
5. *Официальный сайт: Zhi.com.* Available at: https://www.cnki.net
6. *Официальный сайт Международного центра синологических исследований Шаньдунского университета.* Available at: http://zhyhb.sdu.edu.cn/
7. *Данные Национального фонда социальных наук.* Available at: :http://fz.people.com.cn/skygb/sk/index.php/Index/seach
8. *Официальный сайт ReadShow.* Available at: https://duxiu.mh.chaoxing.com
9. *Официальный сайт Института международного продвижения китайского языка (Всемирный китаеведческий конгресс)*. Available at: https://hantui.ruc.edu.cn
10. *Официальный сайт Школы иностранных языков Нанкайского университета.*Available at: https://sfs.nankai.edu.cn

11. *Шанхайский университет международных исследований, школа английского языка официальный сайт.* Available at: https://www.ses.shisu.edu.cn
12. *Официальный сайт Международного института китайской культуры, Пекинский университет иностранных языков.* Available at: https://iics.bfsu.edu.cn

References

1. Li S. Mezhdunarodnye kitaevedcheskie issledovaniya kak specializirovannaya disciplina. *Mezhdunarodnoe kitaevedenie.* 2019; № 2: 7-8.
2. Sun' Yu., Syujyun'. Obzor tekuschej situacii s issledovaniyami rossijskih kitaevedov v Kitae. *Northeast Asian Foreign Language Studies,* 2018; № 4: 84-89.
3. L`ej T. Samostoyatel'noe postroenie discipliny «Zarubezhnoe kitaevedenie/kitaevedenie» posle reformy i otkrytiya – issledovanie na osnove bibliometricheskih rezul'tatov. *International Sinology.* 2016; № 3: 175-185 + 205.
4. Yan' G. Istoriya i sovremennaya situaciya issledovanij po rossijskomu kitaevedeniyu v Kitae. *Mezhdunarodnoe kitaevedenie.* 2004; № 2: 4.
5. *Oficial'nyj sajt: Zhi.com.* Available at: https://www.cnki.net
6. *Oficial'nyj sajt Mezhdunarodnogo centra sinologicheskih issledovanij Shan'dunskogo universiteta.* Available at: http://zhyhb.sdu.edu.cn/
7. *Dannye Nacional'nogo fonda social'nyh nauk.* Available at: http://fz.people.com.cn/skygb/sk/index.php/Index/seach
8. *Oficial'nyj sajt ReadShow.* Available at: https://duxiu.mh.chaoxing.com
9. *Oficial'nyj sajt Instituta mezhdunarodnogo prodvizheniya kitajskogo yazyka (Vsemirnyj kitaevedcheskij kongress).* Available at: https://hantui.ruc.edu.cn
10. *Oficial'nyj sajt Shkoly inostrannyh yazykov Nankajskogo universiteta.*Available at: https://sfs.nankai.edu.cn
11. *Shanhajskij universitet mezhdunarodnyh issledovanij, shkola anglijskogo yazyka oficial'nyj sajt.* Available at: https://www.ses.shisu.edu.cn
12. *Oficial'nyj sajt Mezhdunarodnogo instituta kitajskoj kul'tury, Pekinskij universitet inostrannyh yazykov.* Available at: https://iics.bfsu.edu.cn

Статья поступила в редакцию 31.10.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-454-456

***Vykhrystyuk M.S.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, D.I. Mendeleev Tobolsk Pedagogical Institute, Branch of Tyumen State University (Tobolsk, Russia), E-mail: m.s.vykhrystyuk@utmn.ru*
***Mironova A.A.,** Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Russian as a Foreign Language (National Research University) (Chelyabinsk, Russia), E-mail: mironovaaa@susu.ru*

FUNCTIONING OF CONJUNCTIONS OF CONDITION IN HANDWRITTEN TEXTS OF TOBOLSK DOCUMENTATION OF THE SECOND HALF OF THE 18TH CENTURY. The article raises a problem of functioning of conditional conjunctions in handwritten texts in office records of the former capital of Siberia, the city of Tobolsk, in the second half of the 18th century. The main objective of the study is to show the process of the formation of the grammatical system of the Russian language in the Russian outskirts using the example of conditional conjunctions in the structure of complex subordinate sentences. The paper explores the theory of studying conjunctions in linguistic literature and analyzes all types of conditional conjunctions found in the selected material, focusing on their origin, structure, semantics, and functioning in sentences. The research aims to address an important issue in the history of the Russian language: the formation of grammatical norms and the role of handwritten business documents in regional archives.

Key words: **linguistic source studies, business writing, history of Russian language, conditional conjunctions, complex subordinate sentences, forming of grammatical norms in Russian**

The article is prepared with the financial support of the Russian Science Foundation, Project No. 24-28-01085 "Manuscripts and Printed Sources of the 17th–18th Centuries in Western Siberia from the Perspective of Linguistic and Cultural Studies" at Tyumen State University

***М.С. Выхрыстюк**, д-р филол. наук, проф., Тобольский педагогический институт имени Д.И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета, г. Тобольск, E-mail: m.s.vykhrystyuk@utmn.ru*
***А.А. Миронова**, д-р филол. наук, доц., зав. каф. русского языка как иностранного Южно-Уральского государственного университета (национальный исследовательский университет), г. Челябинск, E-mail: mironovaaa@susu.ru*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ УСЛОВНЫХ СОЮЗОВ В СКОРОПИСНЫХ ТЕКСТАХ ДЕЛОПРОИЗВОДСТВА ТОБОЛЬСКА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА

Статья посвящена проблеме функционирования условных союзов в скорописных текстах делопроизводства бывшей столицы Сибири – города Тобольска – второй половины XVIII века. Основная задача исследования – показать процесс формирования грамматической системы русского языка на российской окраине на примере условных союзов в структуре сложноподчиненного предложения. Проработана теория изучения союзов в лингвистической литературе, сделан анализ всех видов условных союзов, встречающихся в избранном материале, по происхождению, структуре, семантике и функционированию в предложении. Поставленные вопросы направлены на решение одной из важных в истории русского языка проблем – проблеме становления грамматических норм и роли в этом процессе рукописных текстов делового характера, сосредоточенных в региональных архивах.

Ключевые слова: **лингвистическое источниковедение, деловая письменность, история русского языка, условные союзы, сложноподчиненное предложение, формирование грамматических норм русского языка**

Статья подготовлена при финансовой поддержке РНФ от 29.12.2023 № 24-28-01085 «Рукописные и печатные источники Западной Сибири XVII–XVIII веков в аспекте лингвокультурологии» ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

Новым и перспективным в языкознании считается изучение разных аспектов формирования грамматической системы русского языка на отдаленной от российского центра территории, какой считалась в прошлые столетия Сибирь. До сих пор актуальным является вопрос о функционировании служебных частей речи в деловом языке города Тобольска второй половины XVIII века. Изучение архивных региональных источников имеет огромное значение для создания объективной целостной картины особенностей формирования русского национального языка.

Целью исследования стал анализ процесса формирования грамматической системы русского языка на примере условного союза как части речи в тобольской деловой письменности второй половины XVIII в. Достижение цели происходило посредством решения ряда задач: 1) изучения теоретических аспектов функционирования союза как служебной части речи в русском языке; 2) определения места союза в текстах делопроизводства города Тобольска второй половины XVIII века; 3) целенаправленной выборки всех сложноподчинённых предложений с союзом условного типа; 4) анализа типов союзов по строению, происхождению, положению в предложении и семантике.

Объектом изучения стали рукописные тексты делового характера бывшей столицы Сибири, созданные в ряде тобольских канцелярий, различные по жанровой принадлежности, тематике и коммуникативной характеристике, созданные во второй половине XVIII века и хранящиеся в фондах архива ГБУТО «Государственный архив в городе Тобольске», а именно – материалы 1. И-329 Тобольского губернского правления (1788-1797 гг.) и II. И-156 Тобольской духовной консистории (1724–1796 гг.).

Предметом изучения стали условные союзы, употребленные в данных памятниках.

Теоретическая значимость работы обусловлена анализом вопросов нормирования языка и роли в этом процессе текстов делового характера из местного архива, что до сих пор является одной из главных проблем в истории языка.

Практическая значимость исследуемого материала обусловлена применением его в процессе преподавания ряда лингвистических дисциплин высшей школы, а также использованием его историками, культурологами, языковедами для дальнейшего изучения.

В работе применены методы целенаправленной выборки, описательный, сопоставительный. Изучение материала проводилось с использованием приема семантической интерпретации, что позволило представить многосторонность изучаемого объекта.

В научной лингвистической литературе неоднократно описывались отдельные аспекты лингвоисточниковедческого анализа разных исторических текстов. Так, *грамматическая система* текстов делопроизводства разных территорий страны была представлена в трудах В.И. Борковского, Л.А. Глинкиной, Л.А. Коньковой, С.И. Коткова, А.И. Сумкиной, Н.И. Тарабасова, А.П. Чередниченко, С.Г. Шулежковой, И.А. Шушариной и других ученых. Вопросы функционирования служебных частей речи на примере тобольских архивных текстов решались слабо и требуют дополнительного изучения.

В синтаксисе русского языка второй половины XVIII века между частями сложного предложения были активно развиты подчинительные отношения. Связывали части таких предложений подчинительные союзы. Сложноподчиненные предложения ***с придаточными условия*** являлись одним из ведущих типов сложных конструкций как в местных рукописных документах, так и деловом языке второй половины XVIII столетия в целом. Основным средством условных отношений в сложном предложении являлся союз.

В исследованном материале выявлены следующие условные союзы: ***ежели (ежель), ес(ть)ли, буде (будет), коли, кабы, раз, когда, аще, егда (бы).***

Все союзы, кроме двух последних, русские по происхождению; союзы старославянского происхождения ***аще, егда (бы)*** во второй половине XVIII в. постепенно выходят из деловой письменности. Все условные союзы по своей структуре простые. Наиболее употребительны в сложноподчиненном предложении ***ежели (ежель), ес(ть)ли.***

Предложения с *союзами* ***коли, когда, как, раз, кабы*** представлены меньшим количеством структурных моделей, что связано с ограничениями семантического и структурного планов. Конструкция с ***буде*** *(****будет****)* отличается рядом особенностей, обусловленных сферой употребления в деловом языке второй половины XVIII в. и стилистической принадлежностью союза.

Условные предложения с союзом ***ежели*** являются самыми употребительными: ***«Ежели*** *государственныя, дворовыя и экономическия крестьяне доимки въ назначенный срокъ не заплатят: то забирать въ городы старостъ и выборных, и держать под караулом <…>» (I-20-15);* ***«Ежели*** *кто ис подводчиков неисправным къ свозу окажется то ему Голикову чинить къ тому скорое понужденіе <…>» (II-19-17).* Уже в начале XVIII века союз ***ежели*** начинает вытеснять другие условные союзы, становясь господствующим условным союзом, и предложения с ним проникают во все жанры русской письменности. ***Ежели*** – поздний по образованию и русский по происхождению союз, возникший в недрах живой народной речи [1, с. 78; 2, с. 56], хотя некоторые исследователи [3, с. 45; 4, с. 110] считают его церковнославянским.

В XVII–XVIII веках союз ***ежели*** не имел разговорно-просторечного оттенка, присущего ему в современном русском языке, о чем свидетельствует его употребление рядом с любыми другими условными союзами и в самых различных жанрах деловых документов: *«А* ***ежели*** *свекръ въ томъ препятствовать будет велелъ онъ приехать къ нему въ деревню Шукарово и* ***естли*** *въ чем-либо выйдет спор то спорное оставить у свекра на время, пока онъ не приедет» (I-3-274).*

Союз ***ежели*** оставался стилистически нейтральным и в последующем столетии, что было отмечено Л.Н. Булаховским [5, с. 411]. Очевидно, приобретение им просторечной окраски – явление новейшего времени.

Условные конструкции с союзом ***если*** в деловом языке второй половины XVIII в. распространены несколько меньше. Отмечено три варианта написания этого союза: ***естьли*** *(и* ***есть ли), естли, если****.* Образованный путём слияния глагольной формы ***есть*** с частицей ***ли*** союз ***если*** еще в XVII веке не был до конца сформирован в качестве условного, что проявляется в остатках былой вопросительности сочетания ***есть ли****,* приобретающего условное значение путём слияния и грамматикализации. Он мог вводить в древности и косвенный вопрос. В XVIII веке такое явление уже не наблюдается. Независимо от варианта написания союз ***ес(ть)ли*** присоединяет только условное придаточное. Вариативные написания ***естьли, естли*** *и* ***естли*** свойственны в основном провинциальным документам. В нормированном деловом языке преобладает ***если.*** Это связано с орфографической выучкой авторов документов, однако, возможно, за этим стоит и осознание этимологии союза – сравнительно нового образования для языка XVIII в.: *«Она Яковлева ей Алемасовой сказала что де* ***если*** *про убивство Белокашина и Яковлева что выйдетъ <…> она скажетъ» (I-1-308); «А Беляевъ слушать ево не сталъ приговаривая при этом въ азарте естли де хозяинъ ево Ильиныхъ здесь былъ то онъ Беляев изъ ружья ево застрелилъ бы» (I-4-305).* В исследуемом материале союзы ***ежели*** и ***если*** употребляются как варианты условного союза, и между ними не отмечены какие-либо жанрово-стилистические различия.

Условные предложения с союзом ***буде (будет)*** являются также употребительными в текстах документов. В XVII в. условный союз ***будет (буде)*** широко представлен в памятниках делового языка. Следовательно, в XVIII столетии, как и в XVII, союз ***буде (будет)*** становится одной из стилистических примет делового языка. Сознательное употребление союза ***буде*** как нормы делового языка того времени характерно только для печатных указов и других документов Сената и царских канцелярий. В местных рукописных документах конструкции с союзом ***буде (будет)*** используются ограниченно. Ограничение сводится к следующему.

1. Предложения с союзом ***буде(т)*** являются воспроизводимыми конструкциями в изучаемых источниках, они носят характер общей юридической нормы и отмечены в основном в ссылочной части документов, где цитируются статьи Соборного Уложения, Судебников и Указов, изданных раннее: ***«Буде*** *ответчикъ противъ исцовой ссылки свидетелей кого учнетъ отводить недружбою, или ссорою, или обидою какою и разорением, и ево допрашивать, какая у него недружба или ссора <…>» (I-17-14); «А* ***будет*** *у кого воры животы покрадут или розбоемъ возмут и тем людямъ въ тех своих животах подавати писменные виды по суду положенному <…>» (II-3-304).*

2. Конструкции с союзом ***буде (будет)*** употребляются в документах распорядительного характера (приказах, указах) высших провинциальных учреждений (канцелярий, уездного суда, казенных палат, управ) низшим. Вместе с тем ***буде(т)*** – не единственный условный союз, употребляемый в текстах таких документов. Рядом с ним находим союзы ***если, ежели****,* иногда в одном и том же предложении: ***«Естли*** *по сыску приводные въ допросах своих станутъ запираться: то въ таком необходимом случае приводных уже пытать осторожности, и* ***буде*** *въ обыску оговарнаго одобрять то оговорнаго не пытать, но <…> на поруки освободить» (II-1-322).*

Возможно, параллельное употребление ***если (ежели)*** – ***буде*** – результат стремления писца избежать повтора союзов. Союз ***буде(т)*** достаточно широко распространен вообще в деловом языке XVIII века. Однако в деловых текстах, приближенных к разговорному языку (допросах, жалобах, прошениях, расписках), союз ***буде(т)****,* как правило, не используется. Деловые документы подобного рода отражают живые синтаксические конструкции того времени, в которых условные союзы те же, что и в современном языке.

Условные конструкции с союзами ***коли, кабы, раз, когда, как*** в местном материале немногочисленны и представлены единичными примерами: ***«Коли*** *уж так по делу вина Щелкунова съ товарищи доказываетца не прямым дело, а толко по чужим уговорам но оговоровъ этих много и все на ихъ согласно показывают, оттоль преступление их имеетца налицо» (II-1-374); «А* ***коли*** *вина ещо не будет доказанная доподлинно того ради наказать ево опасатся» (I-2-423).* Предложения с союзом ***коли*** отмечены в основном в документах, непосредственно связанных с записью чужой речи: допросах, объяснениях, доношениях, челобитных.

Условные предложения с союзами ***когда****,* ***как*** в нашем материале почти всегда обозначают чисто условные отношения. В нормированной деловой речи союзы ***когда, как*** выражают, как правило, не только условные, но и временные отношения.

Конструкции с союзами ***кабы, когда, как*** используются редко: *«Сотник Аязгул Кызыловъ чрезъ нарочно посланнаго казака Григорья Васильева въ сей судъ извещает, что* ***кабы*** *у него заранее имелся нарочной, то онъ Кызылов прислал уже сей рапорт, а такъ не знал, что ево везти одолжаетца <…>» (II-1-7); «Ты Лаптевъ тебе велено изъ городу чтоб не отлучался, пока что судъ не определитъ платить тебе и али не платить а* ***какъ*** *сбежишь, то уж беспременно платить, да еще судебнова штрафу беглаго» (II-14-24); «А* ***когда*** *тот мещанинъ будет въ платеже рекрутского сбору упорствовать то вести ево къ гражданским делам платеть» (II-1-12).*

Союз ***раз*** употребляется не столь часто в предложениях условного типа (6 конструкций): ***«Рас*** *ево на поруки не приемлют на жителство къ себе, сослать ево на жителство въ Сибирь» (I-1-72); «А* ***рас*** *онъ об томъ деле тотъ Березовъ не скажет по правде, ево наказывайте кнутьемъ» (II-2-13).*

В исследованном нашем материале встретилось по одному условному союзу старославянского происхождения – ***аще, егда****: ****«Аще*** *онъ Зябловъ съ поличным был пойманъ и тебя Родичев съ ево денги надо просить» (I-3-258); «А* ***егда*** *отецъ или мать сына или дочь убиетъ до смерти и их за то посадити въ тюрму на годъ» (I-3-290).*

Единичность их употребления говорит о том, что данные союзы во второй половине XVIII в. постепенно уходят из употребления.

Таким образом, средствами связи придаточных предложений условного типа в деловом языке XVIII в г. Тобольска служили условные подчиненные союзы как русские по происхождению – ***ежели (ежель), ес(ть)ли, буде (будет), коли, кабы, раз, когда****,* так и старославянские – ***аще, егда****.* В локальной деловой письменности употребляются просторечные союзы ***(коли****,* ***кабы)****,* реже используются характерные для официального делопроизводственного языка средства связи (союз ***буде***). Разнообразие условных союзов в деловом языке XVIII в. говорит о множестве оттенков значений, которые они выражают.

Рассмотрев структуру сложноподчиненных предложений с условными союзами на материале текстов делопроизводства города Тобольска второй половины XVIII в., приходим к следующим выводам:

1. В деловых текстах различных канцелярий бывшей столицы Сибири достаточно активно употребляются сложноподчинённые предложения с подчинительными союзами условного значения.

2. В исследованном материале выявлены следующие условные союзы: ***ежели (ежель), ес(ть)ли, буде (будет), коли, кабы, раз, когда, аще, егда (бы).*** Условный союз как часть речи в сложноподчиненном предложении выполняет функцию связующего звена между главным предложением и придаточным.

3. Все союзы, кроме двух последних, русские по происхождению; союзы старославянского происхождения ***аще, егда (бы)*** во второй половине XVIII в. постепенно выходят из деловой письменности. Все условные союзы по своей структуре простые. Наиболее употребительны в сложноподчиненном предложении ***ежели (ежель), ес(ть)ли.*** Предложения с *союзами* ***коли, когда, как, раз,***

кабы представлены меньшим количеством структурных моделей, что связано с ограничениями семантического и структурного планов. Конструкция с ***буде*** *и (****будет****)* отличаются рядом особенностей, обусловленных сферой их употребления. Отмечаем два союза старославянского происхождения – ***аще, егда***.

4. Условные предложения с союзом ***ежели*** является самыми употребительными. Условные конструкции с союзами ***коли, кабы, раз, когда, как*** в местном материале немногочисленны и представлены единичными примерами. Предложения с союзом ***коли*** отмечены в основном в документах, непосредственно связанных с записью чужой речи: допросах, объяснениях, доношениях, челобитных. В деловой речи союзы ***когда, как*** выражают не только условные, но и временные отношения. Конструкции с союзами ***кабы, когда, как*** используются редко.

5. Анализ структуры и значения условных союзов показал, что они, кроме общего, имеют множество частных значений. В локальной деловой письменности употребляются просторечные союзы ***(коли, кабы)***, реже используется характерный для официального делопроизводственного языка союз ***буде***. Разнообразие условных союзов в деловом языке второй половины XVIII века свидетельствует о множестве оттенков значений, которые они выражают.

6. В целом для делового языка второй половины XVIII в. тонкость в выражении условных отношений не характерна, они редко употребляются в деловых бумагах. Явно преобладают союзы с общим условным значением, что отличает деловой язык этого времени от языка художественной литературы, где наметилась тенденция к четкой, очень точной дифференциации условных отношений в сложноподчиненных предложениях.

Исследование показало, что процесс формирования грамматической системы русского языка в деловой письменности второй половины XVIII в. не завершен. Перспективным является дальнейшее изучение функционирования сочинительных и подчинительных союзов для создания объективной целостной картины особенностей формирования русского национального языка.

Источники

I. И-329 Тобольское губернское правление (1788-1797).

II. И-156 Тобольская духовная консистория (1724-1796).

Библиографический список

1. Черкасов Е.Т. *Русские союзы неместоименного происхождения. Пути и способы их образования*. Москва, 1973.
2. Кривоносов А.Т. О логической природе следственных союзов. *Филологические Науки*. 1987; № 1: 54–61.
3. Приятkина А.Ф. Союз и его функциональные аналоги. *Синтаксические связи в русском языке*. Владивосток, 1978: 45–56.
4. Рогожникова Р.П. К вопросу о лексикографическом описании производных предлогов и составных союзов. *Лексикология и лексикография*: сборник статей. Москва: Наука, 1972: 105–112.
5. Булаховский Л.Н. *Курс русского литературного языка*. Киев: Радянская школа, 1952; Т. I.

References

1. Cherkasov E.T. *Russkie soyuzy nemestoimennogo proishozhdeniya. Puti i sposoby ih obrazovaniya*. Moskva, 1973.
2. Krivonosov A.T. O logicheskoj prirode sledstvennyh soyuzov. *Filologicheskie Nauki*. 1987; № 1: 54-61.
3. Priyatkina A.F. Soyuz i ego funkcional'nye analogi. *Sintaksicheskie svyazi v russkom yazyke*. Vladivostok, 1978: 45-56.
4. Rogozhnikova R.P. K voprosu o leksikograficheskom opisanii proizvodnyh predlogov i sostavnyh soyuzov. *Leksikologiya i leksikografiya*: sbornik statej. Moskva: Nauka, 1972: 105-112.
5. Bulahovskij L.N. *Kurs russkogo literaturnogo yazyka*. Kiev: Radyanskaya shkola, 1952; T. I.

Статья поступила в редакцию 03.10.25

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-456-459

Nikulnikova Ya.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: yanagornik@bk.ru*
Gorobec A.F., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: gorobec.af@mail.ru*

DYNAMIC TRANSFORMATIONS IN LANGUAGE: SEMANTIC AND GRAMMATICAL ASPECT OF THE STUDY. Linguistic transformations as a modern phenomenon in linguistics are initiated by the subject's need to change linguistic norms, and when they change, they perform the main function – they provide communication in new set parameters, which is often due to historical reasons, most often necessary changes in the very structure of the language system, as well as in structural, grammatical, pragmatic, syntactic and other plans. This is accompanied by the introduction of new elements of linguistic generation of utterance components into these processes – modal, evaluative, comparative, gradation, and others. Transformations can be of a formal semantic nature, transforming both the form and the meaning of the initial units. This determines the relevance of the necessary generalizations in the theory of dynamic transformations in language, comparing the grammatical, functional and structural-semantic aspects of the study. The production of certain linguistic units in transformational transitions is carried out in accordance with the existing rules of the language and its communicative needs.

Key words: **transformation, dynamic processes, consistency of language, static aspect, communication, evaluativeness**

Я.С. Никульникова*, канд. филол. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: yanagornik@bk.ru*
А.Ф. Горобец*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры», г. Москва, E-mail: gorobec.af@mail.ru*

ДИНАМИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ЯЗЫКЕ: СЕМАНТИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Языковые трансформации, как современное явление в лингвистике, инициируются потребностью субъекта к изменению лингвистических норм, а изменяясь, они выполняют главную функцию – обеспечивают коммуникацию в новых заданных параметрах, что, зачастую, обусловливается историческими причинами, чаще всего, необходимыми изменениями в самом устройстве языковой системы, а также в структурном, грамматическом, прагматическом, синтаксическом и других планах. Это сопровождается введением в эти процессы новых элементов языковой генерации компонентов высказывания – модальных, оценочных, сопоставительных, градационных и других. Трансформации могут носить формально-семантический характер, преобразуя как форму, так и значение исходных единиц. Это определяет актуальность необходимых обобщений в теории динамических трансформаций в языке, сопоставляя грамматический, функциональный и структурно-семантический аспекты исследования. Продуцирование тех или иных языковых единиц в трансформационных переходах осуществляется в соответствии с существующими правилами языка и его коммуникативными потребностями.

Ключевые слова: **трансформация, динамические процессы, системность языка, статический аспект, коммуникация, оценочность**

Динамические и трансформационные процессы в языке безусловно вызывают научный интерес у исследователей по многим причинам. Комплексный анализ и описание трансформаций русского языка обусловлен потребностью выявления закономерностей, свойственных группам компонентной базы, процессов, правил функционирования с учетом их структурно-семантической, синтаксической и грамматической специфики. Представляется продуктивным исследование вопросов и тенденций общеязыковых процессов, что позволяет наблюдать развитие языка.

Трансформации тем более становятся актуальными для подробного и полного анализа, поскольку своими динамическими характеристиками, инициирующими свойствами они способствуют появлению в лингвистике совершенно новых направлений в исследовании динамических процессов, одновременно являясь проблемной зоной весьма неоднозначно понимаемых и оцениваемых явлений в отечественном языкознании.

К проблемным вопросам исследования динамических трансформаций в языке следует отнести:

– выбор критериев оценки состояния и устойчивости трансформированных структур,

– понимание причин возникновения потребности в осуществления разного рода трансформаций,

– оценка условий (состояние трансформационной среды, пределов трансформационных изменений, содержание инициирующих факторов и пр.),

– устранение терминологической неоднозначности в понимании и обоснованиях динамических процессов, сопутствующих трансформациям, и в собственно трансформированных средах,

– действительное описание механизма трансформационных явлений с объективированной оценкой результатов трансформаций.

Целью нашего исследования является выявление и обобщение актуальных вопросов грамматики, лексики и связанных с ними структурно-семантических трансформационных и динамических процессов в языке.

Задачей исследования является:

1) изучить накопленный теоретический материал отечественных и зарубежных филологов-исследователей в области динамических и трансформационных изменений в языке;

2) на основе полученных обобщений определить особенности основных видов трансформаций на разных уровнях языка.

Научная новизна: в статье предлагаются к рассмотрению некоторые типологизированные динамические процессы, повлиявшие на структуру, семантику, функции системных единиц языка.

Теоретическая значимость данной статьи состоит в обобщении и систематизации информации о трансформационных процессах в языке.

Практическая ценность научной статьи заключается в том, что её материалы могут быть использованы как в преподавании различных курсов филологии в высших учебных заведениях, так и в планировании и решении научно-исследовательских задач по изучению актуальных вопросов современных процессов на разных уровнях языка.

В ряде научных источников [1; 2; 3] современные трансформационные процессы в языке связаны с объективными и субъективными факторами изменения структур и функциональности, порождением вторичных языковых структур (в том числе ядерных) с измененными грамматическими, семантическими и синтаксическими параметрами и приобретенными характеристиками.

Существуют работы, в которых описываются методы построения трансформированных моделей, которые на современном этапе воспринимаются как механистическое отображение результатов изменения морфо-синтаксического соответствия между сравниваемыми компонентами языка и речи.

Другие исследователи трансформаций акцентируют внимание на обособлении трансформационных изменений в пределах только синтаксиса, грамматики или ограничиваются рассмотрением лишь пределами лексических изменений, оставляя за скобками вопросы системного функционирования трансформированных компонентов языка, коммуникации и прагматический аспект.

В своем исследовании мы поставили задачу выделить те языковые уровни и зоны, в которых наиболее наглядно и достаточно часто происходят трансформационные изменения.

Рассмотрим, к примеру, лексический уровень трансформационных изменений и локальную зону градационных отношений, которая характеризуется интегрированным параметрическим значением интенсивности и оценочности. Эта зона обладает способностью «втягивать» в себя иные значения, например, семантические значения категории времени. В этих обстоятельствах важно понять, как под воздействием трансформационного процесса замены номинатива в элементарном предложении изменяются значения предикативности, градационные параметры и показатели интенсивности и оценки.

В русском языке активно используются градационные глаголы как показатель интенсивности процесса (события). Они, как правило, несут в себе семантику изменения динамических параметров явления, события. В частности, градуальная семантика свойственна глаголам *задержаться, слабеть, холодать* и многим другим.

Выберем из этого ряда одну лексему и проследим, к примеру, как под воздействием динамических трансформаций в предложении изменяется семантика слова *задержаться.*

В толковом словаре •ЗАДЕРЖА́ТЬСЯ, -держу́сь, -де́ржишься; сов. (несов. задерживаться). 1. Остаться где-л. дольше, чем предполагалось («Малый академический словарь», МАС) – не содержится указаний на иные семантические значения слова, обусловленные не только вертикальной структурой языка или его парадигматикой, но и синтагматикой. При вхождении этой лексемы в иную фрагментированную синтаксическую единицу ею может приобретаться дополнительное значение, обусловленное влиянием контекста и актуализацией нового смысла, зависящего от коммуникативных задач высказывания. В этом случае можно говорить об определенном изоморфизме дифференциальных и интегральных свойств данной лексемы. В этом и есть предпосылка к трансформационным изменениям в семантике данного слова, связанной с динамикой языка.

В нашем случае слово *задержаться*, будучи по семантике, кроме всего прочего, оценочным компонентом категории времени, то есть несущее в себе значение «не приехать, не прибыть вовремя», характеризуется динамическим процессом вхождения в синонимический градационный ряд глаголов причинной семантики и приобретает новые смысловые значения:

Поезд может задержаться, иначе: *опоздать, запоздать, приостановиться, застопориться, замедлиться, затормозиться, не успеть, не успеть прийти вовремя*.

Очевидно, без учета экстралингвистических и других коммуникативных факторов последующего или предыдущего контекстов становится невозможным проанализировать степень оценки, интенсивности и количественную меру градационных изменений в значении отдельной лексемы синонимического ряда. Изменим (трансформируем) событийное действие и введем в текстовое событие действующее лицо:

Иван может задержаться, иначе: *замешкаться, загуляться, припоздать, проваландаться, загоститься, засидеться, застрять, закопаться, завязнуть, засесть, проканителиться.*

Мы видим, как существенно изменились компоненты синонимического ряда и условия сочетаемости лексем. Те синонимы предикатива, которые весьма подходят в смысловом выражении к ситуации задержки поезда, совершенно не применимы к факту запаздывания Ивана. Лексемы выпадают из общего синонимического ряда значений, тем самым сокращается их область распространения в градационных и оценочных схемах использования. Происходит ограничение грамматических (синтаксических) правил применения, и изменяются критерии оценки динамики события. Действительно, *запоздать* – это совсем не то, что *проваландаться*.

Важно понимать, что «сравнение», «оценка», «градуальность», хотя и представляют собой отдельные функциональные, коммуникативные, семантически обусловленные и прагматически выраженные, разным образом организованные явления в языке, тем не менее они образуют вполне целостную картину взаимодействия субъекта в речевой активности, например, в части синонимических отношений.

Кроме того, в результате трансформационного действия мы расширили возможности трансформированной структуры оперировать значениями других систем, например, системы причинных отношений, которая взаимно расширяется и приобретает свойство дополнительного оценивания причины как процесса установления ценностного отношения субъекта к событию.

Запаздывание субъекта – Ивана – может обозначать теперь результат такого отношения, являться неотъемлемой частью процесса отражения субъектного действия. Оценочные значения органично связаны с категорией «градации» – актуализируются и объективируются в конкретные системно-категориальные смыслы концепта «оценка» при неизменном параметре интенсивности процесса.

Присутствие фактора системности в трансформациях подобного рода позволяет нам обозначить некоторые обобщения.

1. Любая статическая языковая система, подвергнутая трансформации, приобретает новые параметрические значения.

2. Любое искусственное внедрение в эту систему новых коммуникативно и прагматически обусловленных элементов или изменений иного рода влечет за собой не столько изменение лексического состава и синтаксиса (структуры), сколько, главным образом, новое глубинное форматирование итогового смысла, выражающееся в семантике, прагматике, текущем состоянии коммуникаций.

Структурно-семантическое направление исследования трансформированных языковых единиц заключается в анализе изменений семантических значений элементов (компонентов) языковых единиц и отношений между ними. Результатом таких наблюдений за трансформационными операциями является установление значений новых элементов коммуникаций, а также производный тип структуры, приобретаемый вследствие осуществления трансформационного воздействия. Значение нового элемента коммуникации – это лексико-грамматический параметр оценки трансформации.

Безусловно, решение прагматических задач в коммуникации, необходимых изменений в функциональной грамматике (энантиосемии, лексической сочетаемости компонентов) сопровождается задачами трансформационных процессов, является непременным условием стабильности системы и не происходит случайно.

Практически всегда для осуществления трансформационного воздействия требуется инициация и необходимые условия. Становится понятным, что язык представляется как материальная, объективная, динамическая, функционирующая и развивающаяся система, и обязательным условием в этой связи для плодотворного протекания трансформационного процесса является конструктивное членение текста.

При углубленном рассмотрении трансформации как операции преобразования конструкций реальные технологические операции обусловлены заменами, перестановками, замещениями, добавлениями и пропусками некоторых элементов.

Все эти признаки трансформаций можно свести в понятие «оператора трансформации» (производителя преобразования). Становится очевидным, что в зависимости от объекта, к которому применяется оператор, мы будем получать разные результаты трансформаций. Таким образом, преобразования, такие как перемена порядка следования слов, синонимические замены слов, пропуски отдельных частей синтаксической структуры, вкрапление новых элементов для объяснения или детализации сказанного, носят прагматический характер.

Для исследования динамики языковой системы необходимы новые методы, наиболее эффективные из которых, на наш взгляд, включают в себя дифференциальные и интегральные принципы и описываются в рамках современных теорий переходности, синкретизма, изофункциональности и параметров функционально-семантического поля.

Язык – это общественное явление, которое развивается и совершенствуется в соответствии с потребностями социума.

Исторические трансформации в языке, безусловно, определяют формат и состояние современной языковой картины мира, а неологизация как научное направление, определяющее этот процесс, продолжает активно в силу объективных причин развиваться. Неологизация, таким образом, была и остается динамическим ресурсом пополнения и развития структурно-семантических отношений в лексической системе русского языка.

Неологизмы все с большей интенсивностью используются в описаниях или речевых ситуациях, достаточно часто авторские образования становятся частью общей лексики. Например:

– новояз (от англ. «new» + «speak» – «новоречь»);
– утопия (от греч. «оу» + «топос» – «не место»);
– самолет (от «сам» + «летает», приписывается И. Северянину).

В данных примерах мы наблюдаем трансформационный процесс, основанный на применении словосложения, который будет активно развиваться в современном русском языке, используя метод лексической контаминации.

Контаминация (лат. contaminatio – смешение) в лингвистике – это возникновение нового выражения или формы слова путем объединения элементов двух выражений или форм, чем-либо сходных.

Ярким примером контаминации может послужить слово *трагикомедия* («трагедия» + «комедия»), но сам принцип сращивания может быть весьма разнообразным, с использованием как исконно русских составных элементов, так и иноязычных:

смог – smoke + fog = smog (дым + туман),
мотель – motor-way + hotel = motel (мотор + отель),
киборг – cybernetic + organism = cyborg (кибернетический организм).

Посредством контаминации можно образовывать целые устойчивые выражения, которые закрепляются в языке как равные значению отдельного слова или фразеологизированного компонента речи:

Баба с возу – потехе час (кобыле легче).

В зависимости от подхода к проблеме трансформации исследователю открываются новые стороны языковых единиц, их разные свойства. Специфической особенностью структурно-семантического направления в трансформационной системе языка является многоаспектное изучение и описание трансформаций языка на его разных уровнях. В этом случае мы опираемся как на принципы целостности системы языка, так и на дифференциальные и интегральные свойства его отдельных единиц.

Частная структурная методология исследования трансформационных взаимодействий в языке возникла в 20–30-е годы XX века как своего рода противовес сравнительно-историческому изучению языка.

Принципы структурного анализа трансформационного взаимодействия речевых единиц являются эксплицитным выражением применявшейся грамматической техники, основывавшейся во многом на языковом чутье носителей языка, стихийно воспринимающих языковую субстанцию через призму языковой структуры, культурологических достижений и прагматических установок. Можно утверждать, что разработка структурных методов трансформационной семантики языка заключается в антропологическом обнаружении и эксплицировании тех черт языка, которые объясняют интуицию его носителей.

При анализе трансформационных моделей в современном русском языке мы наблюдаем, как используются и логические приемы сравнения изначальных и конечных результатов трансформации языковых единиц, а также как учитываются или отвергаются грамматические аспекты принятых ранее в языке правил допущения таких трансформаций. Это касается как самого языка, так и структуры языковых и речевых образований.

Свобода трансформации языковых единиц для любого участника коммуникативного акта является незыблемым фактором. Это также один из важных факторов трансформационного существования языковой системы.

Трансформационные процессы могут учитывать влияние более сложных отношений между единицами языка, такими как компонентные связи, референциальные отношения, прагматика и стилистика.

Анализ трансформаций на компонентном уровне позволяет из множества способов вычленить замену одних морфологических средств другими (местоименно-именное замещение), замену морфологических средств синтаксическими (опущение глагола-сказуемого и замену его синтаксическим знаком), замену одних синтаксических средств другими.

Рассмотрим некоторые типы подобных трансформаций.

Солдаты не остановились на привал. Солдаты пошли дальше.

Произведем реконструкцию:

Солдаты не остановились на привал, они пошли дальше.

Здесь наблюдается замещение слова солдаты местоименным компонентом они. Замещение с функциональной точки зрения является анафорическим, поскольку местоимение приобретает лексическое значение в процессе замещения и синтагматические свойства номинатива солдаты. Местоимение является значимым для конструкции словом, выполняя функцию связки, объединяя разные компоненты, и поэтому оно выступает как ключевой элемент целостности высказывания, грамматическим эквивалентом слова солдаты.

При неизменности общего смысла высказывания в результате трансформационного изменения мы наблюдаем исключение из конструкции лексического повтора как избыточного синтаксического элемента. Осуществим следующий этап трансформации:

Не останавливаясь на привал, солдаты пошли дальше.

При сохранении общего смысла высказывания подобная трансформация заключается в изменении структурной схемы предложения и может быть произведена благодаря правилам изофункциональности в языке.

Референциальному уровню трансформаций соответствуют генерализация, конкретизация, замена реалий, метафорическая трансформация. Сюда же можно отнести комплексные трансформации – антонимическое противопоставление, конверсивные типы трансформации – синонимию, лексический повтор.

1. Генерализация. В результате этой операции заменяется понятие, заключенное в слове или словосочетании исходной структуры, понятием с более широким объемом или менее сложным, с менее конкретным содержанием:

Постучался он затемно, когда первые петухи еще не пропели и первые лучи солнца не окрасили двор таинственными тенями. → Еще солнце не встало, первые лучи не окрасили двор таинственными тенями, а он уже постучался.

2. Замена реалий:

Лицо его от страха стало белым, как снег. → Лицо его стало от страха белее листа бумаги (на котором он писал).

3. Метафорическая трансформация:

Луч надежды поселился в его измученной душе. → Надежда укрепила его измученную душу.

Прагматическую сторону трансформационного процесса определяют замены, связанные с уточняющим дополнением, поясняющим или интерпретирующим компонентом, с речевыми компенсациями.

1. Уточняющее дополнение:

На столе стояло множество горшочков, соусников, различных тарелок, блюд и блюдец, чаш и чашечек, бесчисленное множество всяких приборов. → На столе стояло множество горшочков, соусников, различных тарелок, блюд и блюдец, чаш и чашечек, а также еще бесчисленное множество всяких приборов.

2. Интерпретация. Под этим термином понимается трансформационное действие по расширению или сужению вторичных функций, связанных с обозначением тех или иных понятий в языке.

Например, понятие «отсутствия чего-либо» может обозначаться или отдельной лексемой, или замещающим её расширенным словосочетанием: *сирота → «отсутствие родителей»; забыть → «потерять память»*.

К трансформационным процессам относят также компрессию (опущение избыточных элементов, семантическое стяжение), парцелляцию, лексическое свертывание, эллипсис, образное сравнение, субъективную оценку – все то, что сейчас называют элементами слабых связей в актуализированном синтаксисе.

Трансформации могут носить интегрированный характер, совмещая лексические и грамматические изменения с учетом стилистических особенностей и прагматических установок автора.

Все это связано с изменениями в структуре предложения как основной единицы языка. Прежде всего, следует говорить о синтагматических перестройках, когда в прагматически важную позицию мы выносим компонент предложения, важный для субъекта речи. Такие перестройки приводят к тем синтаксическим моделям, которые принято называть парцеллированными или сегментированными. Они являются стилистически обусловленными, поскольку появились благодаря влиянию разговорной речи на нормированный язык. Например:

Все дышало доверием, красотой, согласием. Радостью плодотворного труда.

Мы не знали, когда он придет. Или не придет.

Все, что произошло в деревне, я сам видел. Своими глазами.

Исследуя механизмы создания трансформированных моделей в синтаксисе, мы отмечаем, что трансформации в синтаксисе более ощутимы, чем в морфологии. Синтаксис в большей степени находится под влиянием внешних факторов. Мощное влияние на него оказывают экстралингвистические факторы.

В результате трансформационных процессов современный синтаксис меняет свой ритмико-мелодический облик: резко сокращается длина предложений; грамматическая структура предложения нарушается из-за возможного вычленения части предложения в отдельное; экспрессивность высказывания все больше выражается через грамматическую структуру, а не через подбор экспрессивных слов, и это позволяет сделать вывод о том, что трансформационные синтаксические модели составляют весомую часть экспрессивного синтаксиса.

Динамическое моделирование в экспрессивном синтаксисе осуществляется за счет специфических грамматических средств, служащих для создания эмотивных структур. К таким средствам относятся, прежде всего, способы изменения порядка слов и методы реорганизация синтаксических структур, основанные на операциях развертывания и свертывания.

Рассмотрим примеры перемещения какого-либо элемента предложения между членами предикативного ядра.

Мы решились. → Решились мы окончательно.

Если возникает необходимость в развертывании синтаксической структуры, то мы можем наблюдать, каким образом представление одного и того же члена

предложения осуществляется двумя или более формами, при этом данные формы повторяют, но не эксплицируют друг друга:

Деньги не приносят счастья → Деньги, они не приносят счастья!

Где найти любовь? → Где (же) ее найти, любовь!

Параметрические характеристики трансформационных процессов определяются признаками, свойственными компрессионным явлениям в синтаксисе. В компрессии обнаруживается одно из основополагающих глубинных свойств языка, когда механизм процесса предопределен законом экономии языковых средств: одна единица выполняет функцию нескольких языковых единиц, «в одном означающем слито несколько означаемых» [6].

Компрессия может быть представлена как сжатие или свертывание полного грамматического предложения (предикативного ядра) до слова или словосочетания, например, в неличную форму глагола:

Девушка улыбнулась и скрылась за дверью. → Улыбнувшись, девушка скрылась за дверью. Девушка, улыбнувшись, скрылась за дверью;

Хотя солдат был ранен, он спас ребенка. → Солдат, раненый, спас ребенка.

Торопишься ты, Нюра, торопишься сильно, а результата не видно! → Мельтешишь ты, Нюра, без толку!

Процессы развертывания или свертывания синтаксических конструкций обусловливают явления изоморфизма в языке, когда разные по структуре предложения выражают практически одну и ту же мысль, что свидетельствует о гибкости и динамизме языка.

При синтаксической редукции возможно отсечение необходимого грамматического второстепенного члена предложения, который по смыслу понятен и легко восстанавливается. Например:

Фирма гарантирует (кому? что?);

Высокое звание обязывает (к чему?).

Трансформационные процессы в грамматической структуре предложения могут зависеть и от операций перестановки, и от операций сжатия/расширения, с чем связано появление парцелляции в языке. Парцелляция характеризуется как механизм синтаксической трансформации, обусловленный вынесением части предложения в отдельную позицию, отдельную синтагму: Сравните:

Действовать, действовать надо, плакать когда-нибудь ночью потом будем.

Действовать, действовать надо, плакать потом будем. Ночью. Когда-нибудь.

Дефрагментированные конструкции всегда были характерны для устной разговорной речи. Они позволяют актуализировать отдельные части текста, ставя их в активные позиции, тем самым придавая им особую смысловую нагрузку. Произведем трансформацию фрагмента текста:

Сначала я быстро шел по укатанной гладкой дороге, будто бы летел, едва перебирая ногами, затем, медленно, будто бы нащупывая путь, – по испачканной навозом обочине, и дальше ползком мимо воробьиного гвалта вдоль столбов, опутанных колючей проволокой.

Сравните дефрагментированную конструкцию:

Сначала я быстро шел по укатанной гладкой дороге. Будто бы летел, едва перебирая ногами. Затем медленно, будто бы нащупывая путь – по испачканной навозом обочине. И дальше ползком. Мимо воробьиного гвалта. Вдоль столбов, опутанных колючей проволокой.

Структурную позицию отдельной синтагмы может занять сегмент – «именительный темы». При этом называется тема последующего высказывания. Например:

Москва! Кто не мечтал побывать в лучшей столице мира?!

Анализируя данные примеры, мы должны отметить, что экспрессивность высказывания в трансформированных структурах выражается в большей степени через грамматическую структуру, а не путем использования специальных экспрессивных слов.

Таким образом, для синтаксической трансформации определенного вида могут быть определены грамматические условия, соблюдение которых позволяет осуществлять данную трансформацию, не нарушая требований узуса. Эта общая предпосылка реализуется в двух вариантах:

1) в валентной структуре предложения;

2) в семантико-коммуникативной направленности высказывания.

Подводя итог нашего исследования, необходимо сказать о том, что мы провели всесторонний анализ научной информации о структурно-семантических трансформационных и динамических процессах в языке, определили особенности и виды трансформаций на разных уровнях языка, дали подробную характеристику динамическим процессам, повлиявшим на структуру, семантику и функции системных единиц языка.

Также результатом проведенной работы стало определение синтаксических зон, в которых чаще всего происходят процессы создания трансформированных моделей.

Основным выводом, полученным в результате нашего исследования, является тот факт, что трансформации языковых единиц – это необходимый итог субъективного понимания речевой (языковой) ситуации, а также потребность в коммуникации или прагматике донесения до потребителя явного или скрытого смысла высказывания.

В связи с этим в понятие «трансформация языковых единиц» входят такие процессы, как актуализация членения синтаксических единиц, их фрагментация и дефрагментация, деконструкция слова. Синтаксическая структура предложения как основной единицы языка рассматривается с учетом того, какие трансформации и в каком порядке на него воздействуют.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Рипол Классик, 2013.
2. Васильева Н.В., Виноградов В.А., Шахнарович А.М. *Краткий словарь лингвистических терминов*. Москва: Русский язык, 1995.
3. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002.
4. Бархударов Л.С. *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)*. Москва: Международные отношения, 1975.
5. Белошапкова В.А. *Современный русский язык. Синтаксис.* Москва, 1977.
6. Миньяр-Белоручев Р.К. *Общая теория перевода и устный перевод*. Москва: Воениздат, 1980.

References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Ripol Klassik, 2013.
2. Vasil'eva N.V., Vinogradov V.A., Shahnarovich A.M. *Kratkij slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Russkij yazyk, 1995.
3. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 2002.
4. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod (Voprosy obschej i chastnoj teorii perevoda)*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1975.
5. Beloshapkova V.A. *Sovremennyj russkij yazyk. Sintaksis.* Moskva, 1977.
6. Min'yar-Beloruchev R.K. *Obschaya teoriya perevoda i ustnyj perevod*. Moskva: Voenizdat, 1980.

Статья поступила в редакцию 01.11.25

УДК 821.161 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-459-462

Bairamukova A.I., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian Language, U.D. Aliyev Karachay-Cherkess State University (Karachaevsk, Russia), E-mail: ajua.bairamukova@yandex.ru*

Omarova Z.Sh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Russian Language and Literature, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zairaomarova05@mail.ru*

Omarova S.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Russian Language and Literature, R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: dibrov2022@internet.ru*

THE CATEGORY OF THE AUTHOR'S PRESENCE IN DOCUMENTARY PROSE AND ITS LINGUISTIC INDICATORS. The article examines the category of the author's presence as a system-forming principle of documentary prose, determining its narrative organization and degree of authenticity. The relevance of this study stems from the contradiction between public demand for factual accuracy and the increasing subjective modality of narrative. The objective of the study is to theoretically substantiate the concept of the author's presence, identify its typology (explicit and implicit forms), and describe the linguistic indicators through which the author's position is realized. It is shown that the author acts not only as a witness or commentator but also as an organizer of factual discourse, providing an interpretation of events. Functions of the author's voice are defined: certifying, interpreting, organizing, and modal-evaluative. Particular attention is paid to the lexical, grammatical, stylistic, and pragmatic means of expressing subjectivity, i.e. pronouns, modal constructions, metacommentary, addressing the reader, intertextual inclusions. A conclusion is drawn about the interrelationship between the author's self-presentation and the documentary effect, which shape the holistic structure of the narrative.

Key words: **documentary prose, authorial presence, authorial voice, explicitness, implicitness**

***А.И. Байрамукова**, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», г. Карачаевск, E-mail: ajua.bairamukova@yandex.ru*
***З.Ш. Омарова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «ДГПУ имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: zairaomarova05@mail.ru*
***С.М. Омарова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «ДГПУ имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: dibrov2022@internet.ru*

КАТЕГОРИЯ АВТОРСКОГО ПРИСУТСТВИЯ В ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ ПРОЗЕ И ЕЁ ЯЗЫКОВЫЕ ИНДИКАТОРЫ

В статье рассматривается категория авторского присутствия как системообразующий принцип документальной прозы, определяющий её нарративную организацию и степень достоверности. Актуальность исследования обусловлена противоречием между общественным запросом на фактологическую точность и возрастанием субъективной модальности повествования. Цель работы – теоретически обосновать понятие авторского присутствия, выявить его типологию (эксплицитные и имплицитные формы) и описать языковые индикаторы, через которые реализуется авторская позиция. Показано, что автор выступает не только свидетелем или комментатором, но и организатором фактуального дискурса, обеспечивающим интерпретацию событий. Определены функции авторского голоса – удостоверяющая, интерпретирующая, организующая и модально-оценочная. Особое внимание уделено лексико-грамматическим, стилистическим и прагматическим средствам выражения субъективности – местоимениям, модальным конструкциям, метакомментариям, обращениям к читателю и интертекстуальным включениям. Делается вывод о взаимосвязи авторской самопрезентации и эффекта документальности, формирующих целостную структуру повествования.

Ключевые слова: **документальная проза, авторское присутствие, авторский голос, эксплицитность, имплицитность**

Актуальность исследования обусловлена тем, что современная документальная проза развивается в условиях обострённого общественного запроса на достоверность и вместе с тем демонстрирует возрастающую степень субъективной модальности повествования. При сохранении опоры на факт текст всё чаще выступает не как нейтральная фиксация реальности, а как интерпретативное высказывание, организованное автором и ориентированное на адресата. Это приводит к необходимости теоретического описания категории авторского присутствия как системообразующего принципа документального дискурса и выявления её языковых индикаторов – от лексико-грамматических маркеров до прагматических приёмов вовлечения читателя. Исследование позволяет уточнить границы между документальностью и авторской интерпретацией, что особенно важно для анализа мемуаров, репортажа, очерка и гибридных жанров, в которых факт и авторский голос соотносятся не по принципу противопоставления, а по принципу взаимного усиления.

Цель исследования – теоретически обосновать категорию авторского присутствия в документальной прозе, описать её типологические формы (эксплицитные и имплицитные) и выявить систему языковых индикаторов (лексико-грамматических, стилистических и прагматических), обеспечивающих одновременно интерпретацию фактуального материала и эффект документальности.

Задачи исследования:

– теоретически обосновать категорию авторского присутствия в документальной прозе и соотнести её с нарратологическими и лингвопоэтическими подходами;

– выявить и описать формы и функции авторского присутствия (эксплицитные и имплицитные) в зависимости от повествовательной организации и жанровой разновидности документальной прозы;

– систематизировать языковые индикаторы авторской позиции (местоименные средства, модальные конструкции, оценочную лексику, метакомментарии, обращения, интертекстуальные включения);

– сопоставить стратегии авторской самопрезентации с приёмами создания эффекта документальности и определить механизмы их взаимодействия в тексте.

Научная новизна исследования заключается в комплексном лингвистико-нарратологическом осмыслении категории авторского присутствия в документальной прозе как системообразующего элемента, сочетающего эксплицитные и имплицитные формы речевой субъектности.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и систематизации понятийного аппарата, связанного с категорией авторского присутствия в документальной прозе, а также в выявлении её лингвистических и нарратологических механизмов.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования выявленных форм и языковых индикаторов авторского присутствия как инструмента лингвистического и литературоведческого анализа документальной прозы. Результаты работы могут быть применены при разработке методик интерпретации нарратива в образовательной и экспертной практиках (в том числе филологической, журналистской, архивной), а также в курсах по стилистике, анализу текста и теории дискурса. Анализ авторской позиции позволяет глубже понять механизмы формирования достоверности, интерпретации фактов и речевой стратегии автора, что актуально для чтения и критического осмысления современных документальных и публицистических текстов.

В условиях тотальной и многоуровневой цифровизации образовательных и воспитательных практик современный социальный педагог вынужден функционировать не только в традиционных институциональных форматах, но и в особом коммуникативном пространстве, которое всё чаще обозначается как «социально-цифровая среда». Эта среда объединяет в себе, с одной стороны, расширение каналов и скоростей взаимодействия с ребёнком, семьёй, профессиональным сообществом и социальными службами, а с другой – возникновение принципиально новых рисков, связанных с медиазависимостью, нерегулируемым информационным потоком, трансформацией идентичности и смещением ценностных ориентиров в онлайн-коммуникации. На эту двойственность – сочетание возможностей и угроз – обращает внимание Г.Ю. Беляев, подчёркивающий амбивалентный характер дистанционных и электронных форм обучения и воспитания: они способны усиливать доступность педагогической помощи и сопровождения, но при отсутствии целенаправленной ценностной регуляции могут приводить к отчуждению, формализации контакта и снижению воспитательного потенциала цифровой коммуникации.

При этом методологически значимыми и в цифровом контексте остаются аксиологический и личностно ориентированный подходы, последовательно разработанные Е.В. Бондаревской и Н.М. Борытко. Указанные исследователи показывают, что педагогическое взаимодействие, независимо от того, опосредовано ли оно экраном, платформой, мессенджером или происходит в очном формате, должно рассматриваться не как сугубо техническое сопровождение учебной деятельности, а как ценностно нагруженный, направленный на развитие личности и её субъектности дискурс воспитания. Иначе говоря, цифровая форма не отменяет воспитательного содержания – она лишь задаёт иные условия его развёртывания, требуя от педагога осознанного конструирования воспитательных смыслов, выбора речевых стратегий и этических норм онлайн-взаимодействия.

Работы В.А. Сластёнина и его последователей в области педагогической аксиологии предоставляют необходимый категориальный аппарат для описания и интерпретации этих воспитательных смыслов в новой, сетевой коммуникативной действительности. Акцентируя внимание на ценностных основаниях профессии педагога и на необходимости соотнесения педагогического воздействия с личностным миром обучающегося, данная линия исследований позволяет переносить выработанные ранее теоретические положения в сферу цифрового общения: типизация воспитательных ситуаций, понимание роли педагога как посредника культуры, структура педагогического идеала – всё это может быть переосмыслено применительно к электронным образовательным средам и социальным платформам. В результате социальный педагог в «социально-цифровой среде» предстает не просто пользователем технических средств и модератором онлайн-групп, а носителем и транслятором ценностей, способным распознать риски цифровизации и встроить их в воспитывающий, этически выверенный педагогический дискурс.

Функции и формы проявления авторского присутствия в документальной прозе целесообразно рассматривать как особую зону пересечения нарратологии и текстовой лингвистики, где субъект речи не просто инициирует рассказ, но и постоянно поддерживает его достоверный и оценочный режимы. Документальная проза в самом широком понимании – от автобиографических свидетельств и мемуарных записок до публицистического очерка и литературного репортажа – выстраивается вокруг опоры на факт, однако факт никогда не существует в тексте в чистом виде: он вводится, комментируется, соотносится с другими фактами, получает смысловую и эмоциональную окраску. Именно поэтому проблема авторского присутствия оказывается центральной: автор, даже если он декларирует максимальную объективность и «самоустранение», неизбежно выступает организатором повествовательной перспективы, определяя, какие события считать значимыми, в какой последовательности их показывать, чью речь и в каком объёме приводить. В русле современных исследований документальной литературы подчёркивается, что документальность не отменяет субъективности, а лишь маскирует её за авторитетом источника и социально полезной задачей текста; следовательно, выявление форм авторского присутствия становится необходимым этапом анализа любой документальной прозы, поскольку через них раскрывается истинная интенция высказывания и его адресатная установка [1, с. 169].

Эксплицитное авторское присутствие представляет собой открыто артикулированную позицию повествователя, когда в тексте ясно обозначено «я» или «мы», когда автор не скрывает своего статуса свидетеля, участника или

исследователя события и сопровождает факты пояснениями. К типичным эксплицитным средствам относятся личные местоимения первого лица, указания на собственный опыт («я видел», «мне рассказывали», «я получил этот документ»), авторские отступления с оценкой персонажей и ситуаций, а также метатекстовые ремарки, с помощью которых автор направляет чтение: «обратим внимание», «необходимо подчеркнуть», «для полноты картины приведу ещё один пример». В работах, посвящённых формам авторского присутствия, подчёркивается продуктивность риторических вопросов, обращений к читателю, оценочных эпитетов и сравнений, позволяющих автору не только сообщать сведения, но и формировать необходимое эмоционально-ценностное отношение к ним. В документальной прозе подобные средства не разрушают достоверности, а напротив, усиливают её, поскольку демонстрируют, что перед нами не безличный компилятор, а конкретный носитель памяти и ответственности. Эксплицитное присутствие особенно характерно для текстов, где автор стремится легитимировать себя как свидетеля эпохи или как специалиста, обладающего правом интерпретации: оно выполняет функцию авторизующей подписи и создаёт эффект доверительного разговора с читателем, что существенно для мемуарно-публицистической линии документальной прозы [2, с. 192].

Имплицитное авторское присутствие, напротив, проявляется в скрытой, неочевидной для поверхностного прочтения форме. Здесь автор может вовсе не называть себя, может передавать слово документам – дневникам, письмам, протоколам, интервью, – однако именно он отбирает эти материалы, располагает их в определённом порядке, снабжает минимальными пояснениями и задаёт тон повествованию. В нарратологической традиции подобный приём соотносится с понятием «невидимого» или «скрытого» автора, который как бы отступает за повествовательную ткань, но продолжает контролировать угол зрения, степень подробности и модальность высказывания. Имплицитность особенно востребована в тех разновидностях документальной прозы, где важно сохранить видимость объективности – например, при публикации собранных свидетельств или при реконструкции исторических событий на основе архивных материалов. Автор избегает прямых оценок, но его позиция угадывается по тому, какие факты сопоставлены, какие умолчаны, какие речевые характеристики закреплены за персонажами, каким образом осуществляется переход от одного свидетельства к другому. Механизм имплицитного присутствия может строиться и на стилистическом уровне: чрезмерная нейтрализация лексики, подчёркнутая протокольность, или, наоборот, выборочно лиризированные фрагменты выдают индивидуальную установку автора и подталкивают читателя к нужному восприятию, хотя прямого «я»-высказывания в тексте может не быть.

Если рассматривать авторское присутствие с функциональной точки зрения, то в документальной прозе оно образует разветвлённую систему. Прежде всего выделяется функция удостоверяющая: автор сообщает, что он либо непосредственный очевидец, либо добросовестный собиратель свидетельств, тем самым повышая степень достоверности произведения в глазах адресата. Далее следует функция интерпретирующая: документ не говорит сам за себя, ему требуется комментарий, разъяснение исторического, социального или личностного контекста, и именно автор своим голосом связывает единичное событие с более широкой картиной времени. В-третьих, важна функция организующая: из разрозненных фактов, биографических эпизодов, выдержек из прессы и писем нужно сделать связный текст; автор выбирает точку входа в повествование, устанавливает темп, чередует крупные и мелкие детали, вводит ретроспекции и пролепсисы, то есть выстраивает композицию, что особенно заметно в очерковой и историко-документальной прозе. Наконец, можно говорить о функции модально-оценочной, когда авторское присутствие становится проводником ценностных ориентиров: даже в самых нейтральных по тону публикациях оно проявляется через выбор эпитетов, через контраст положительных и отрицательных характеристик, через отбор цитируемых голосов. В совокупности эти функции обеспечивают не только передачу фактуального материала, но и его включённость в определённый культурный и идеологический дискурс, что делает документальную прозу не простым хранилищем фактов, а осмысляющей их речевой практикой [3, с. 29].

Особого внимания заслуживает авторский голос как интегративная категория, объединяющая эксплицитные и имплицитные формы присутствия. Под авторским голосом в лингвистике и нарратологии понимается не только грамматически выраженное «я», но и устойчивая интонационно-лексическая манера, по которой читатель распознаёт индивидуальность повествователя. У М.М. Бахтина авторский голос соотносится с понятием диалогичности и «чужого слова», когда автор не просто сообщает факты, а вступает в скрытый спор с другими точками зрения; у В. Шмида и Ж. Женетта этот феномен описывается через категории фокализации и уровня повествования, что позволяет различать собственно автора, рассказчика и персонажей, на речь которых он опирается. В документальной прозе авторский голос может принимать разные маски: голоса свидетеля, который эмоционально включён в происходящее; исследователя, который осторожно сопоставляет документы; собеседника, обращённого к воображаемому читателю; наконец, голоса летописца, стремящегося к максимальной хронологической точности. Независимо от конкретной маски, голос выполняет задачу удержания текстовой целостности: он повторяет ключевые мотивы, возвращается к отправным тезисам, модулирует стиль от протокольного к образному и тем самым не позволяет читателю потеряться в массиве фактов. Через голос проявляется и аксиологическая позиция автора: даже если она не названа прямо, она слышна в интонации недоверия, иронии, скорби или торжественности, которые сопровождают описание тех или иных фигур и событий [4, с. 216].

Жанровая модификация документальной прозы непосредственно влияет на характер авторского присутствия. В мемуарах и автобиографии автор и повествователь фактически совпадают: одно и то же лицо накапливает жизненный опыт и вербализует его, поэтому эксплицитные формы – местоимения первого лица, ретроспективные комментарии, самооценки, реминисценции – закономерно преобладают. Здесь автор часто полемизирует с уже существующими представлениями об эпохе, оправдывает или переосмысливает собственные решения, фиксирует психологические мотивировки, а значит, его присутствие не только открыто, но и максимально эмоционально нагружено. В очерке, который тяготеет к типизации и общественно значимой проблематике, автор уже стремится к некоторой дистанции: он показывает тип, социальную ситуацию, коллективный опыт, поэтому открытые «я»-высказывания нередко заменяет на более нейтральные наблюдения («видим», «наблюдается», «представляется возможным заключить»), однако именно он организует встречу с героями, выбирает выразительные детали, вводит цитаты и тем самым в имплицитном виде сохраняет ведущую роль. «Репортаж, напротив, актуализирует авторское присутствие через эффект соприсутствия: повествователь как бы ведёт читателя за собой по месту события, фиксирует мельчайшие детали, передаёт непосредственное впечатление, реагирует на неожиданности, то усиливая, то ослабляя эмоциональный тон. Поскольку репортаж опирается на принцип актуальности и оперативности, фигура автора становится гарантом того, что мы имеем дело с реальным, а не сконструированным задним числом наблюдением. Документально-художественные автобиографические тексты занимают промежуточное положение: в них сочетаются исповедальные, мемуарные и исследовательские элементы, что позволяет автору свободно переключаться между эксплицитным и имплицитным способами самопредъявления и тем самым усложнять структуру повествования» [5, с. 7].

Получается, типология авторского присутствия в документальной прозе может быть описана как движение от открытого, манифестного самопредъявления к тонкой, имплицитной режиссуре фактов; при этом в реальной практике оба полюса почти всегда сосуществуют, образуя сложные гибридные конфигурации. Автор может говорить от первого лица и одновременно прятать наиболее спорные оценки за цитатами; может почти не называть себя, но настойчиво вести читателя к определённому выводу через композицию и лексику. Важнее всего то, что независимо от степени видимости автор остаётся центром смыслообразования и главным адресантом текста: без него документальный материал был бы лишь набором несвязанных свидетельств [6, с. 73]. Именно авторское присутствие обеспечивает переход от фактографии к повествованию, от простого сообщения к интерпретации, от индивидуальной памяти к культурной. В этом смысле категория авторского присутствия выступает не частным стилевым приёмом, а системообразующим принципом документальной прозы, позволяющим согласовать историческую фактичность, индивидуальное переживание и литературную обработку материала в едином речевом пространстве. Именно благодаря ему документ превращается в рассказ, а рассказ – в социально и культурно значимое свидетельство, способное воздействовать на читателя не только сведениями, но и ценностями, эмоциями, моделями интерпретации прошлого.

Степень авторского присутствия прямо связана с конструированием эффекта документальности. Исследователи жанра отмечают, что документальная проза постоянно балансирует между стремлением к самоустранению автора и необходимостью его явного участия, поскольку без индивидуального взгляда невозможно ни упорядочить материал, ни сделать его коммуникативно значимым. Чем больше в тексте разнородных источников, чем интенсивнее включаются чужие голоса, тем настойчивее автору приходится заявлять о себе – пусть даже в завуалированной форме, – чтобы читатель не потерял ориентации и воспринял произведение как единое целое, а не как механическую подборку документов. Напротив, в тех случаях, когда автор даёт крупный, почти непрерывный собственный рассказ, он может позволить себе определённое снижение эксплицитности, потому что целостность поддерживается самим движением повествования. «Отсюда вытекает методологически важный вывод: авторское присутствие следует анализировать не изолированно, а в связке с типом источников, количеством цитируемых лиц, характером временной организации и предполагаемой инстанцией адресата. Только такое комплексное рассмотрение позволяет увидеть, как именно автор распределяет своё «я» по тексту, какие участки оставляет без комментария, где усиливает модальность, а где, наоборот, отступает, передавая слово документу или герою» [7, с. 51].

Языковые индикаторы авторского присутствия в документальной прозе образуют многоуровневую систему, в которой грамматическая маркированность субъекта речи сочетается с дискурсивными и прагматическими приёмами, направленными на поддержание эффекта достоверности при одновременном внедрении авторской интерпретации. Базовый слой задают лексико-грамматические средства, прежде всего дейктические местоимения первого лица единственного и множественного числа («я», «мы», «мною замечено», «нам представляется»), актуализирующие позицию конкретного говорящего и переводящие повествование из сферы абстрактного фактографического сообщения в сферу личностно опосредованного свидетельства. Через местоименный репертуар структурируется речевая перспектива: «я» сигнализирует об автодиегетичности и соприсут-

ствии автора, «мы» – об инклюзивной стратегии, когда автор втягивает читателя или профессиональное сообщество в коллективное наблюдение («рассмотрим», «сопоставим»), тем самым создавая квазиобъективную рамку изложения. Модальные конструкции, выражающие эпистемическую и деонтическую модальность («по-видимому», «вероятно», «необходимо отметить», «следует подчеркнуть», «нельзя не признать»), выполняют двойную функцию: с одной стороны, маркируют степень уверенности автора в истинности сообщаемого, с другой – задают регулятивный тон высказывания, направляя интерпретацию читателя и превращая документ в аргумент.

Оценочная лексика – от явных этических квалификаций («жестокий допрос», «необычайно мужественная женщина») до тонких адъективных эпитетов («характерная деталь», «показательное письмо», «симптоматичный эпизод») – внедряет в повествование ценностный план и переводит факт из разряда нейтральных в разряд значимых. В документальной прозе это особенно заметно, поскольку любое оценочное слово неизбежно контрастирует с претензией на фактографизм и тем самым высвечивает фигуру автора как интерпретатора, а не простого регистратора событий.

Второй, более высокий уровень образуют стилистические и прагматические маркеры субъективности. К ним относятся метакомментарии – высказывания об устройстве самого текста и об источниках сведений: «источник, на который я опираюсь», «для читателя важно знать», «рассказанное мною далее основано на архивном деле». Такие вставки демонстрируют прозрачность повествовательной процедуры и конструируют образ автора-посредника между документом и адресатом, что прямо соотносится с установкой документальной прозы на достоверность.

Обращения к читателю («попробуем вглядеться», «как можно догадаться», «сопоставьте это с предыдущими показаниями») выполняют не только фатическую, но и интерпретативную функцию: автор не просто поддерживает контакт, он вовлекает читателя в совместное аналитическое действие и тем самым распределяет ответственность за выводы. Интертекстуальные включения – цитаты из писем, дневников, протоколов, газетных сообщений, а также реминисценции из классической литературы или публицистики – служат двоякой цели: с одной стороны, они создают «многоязычную» ткань повествования и тем самым повышают степень документальности, с другой – через выбор цитируемого голоса, степень его развернутости и расположение в тексте раскрывают ценностные приоритеты автора и его культурную самоидентификацию. Исследования полидискурсивности художественного и документального текста справедливо указывают, что именно включение «чужого слова» чаще всего становится сильным признаком присутствия «своего» слова, поскольку соположение голосов требует режиссуры.

Наиболее показательно сопоставление языковых стратегий самопрезентации автора и способов создания эффекта документальности. Стратегия самопрезентации стремится к персонификации высказывания: автор обозначает свой статус (очевидец, участник, исследователь), указывает пути получения информации, маркирует эмоциональное вовлечение («я не мог оставаться равнодушным»), то есть подчеркивает уникальность собственной точки зрения. Стратегия документальности, напротив, ориентирована на обезличивание и отстранённость: допускаются безличные и неопределённо-личные конструкции («установлено», «было замечено», «сохранились сведения»), номинативные цепи, датировки, точные топонимы и антропонимы, что создаёт иллюзию прямого выхода к факту. Однако в документальной прозе эти две стратегии не взаимоисключают, а взаимно маскируют друг друга: автор может начинать с безличного сообщения, а затем перейти к метакомментарию («данный документ важен тем, что…») или, напротив, выстроить текст от имени «я», но подкрепить его плотным рядом цитат, тем самым легитимировав субъективность посредством ссылочной опоры.

Именно в этом «переключении регистров» и проявляется языковой показатель авторского присутствия: читателю демонстрируется и источник, и интерпретатор, но оба они говорят в одном голосе и в одной модально-стилистической рамке. Такая двуплановость, на которую указывают и исследователи мемуарной и эпистолярной документалистики, позволяет сохранить жанровую установку на факт при сохранении авторского права на смыслообразование.

Таким образом, теоретическая реконструкция показала, что документальность в современной прозе функционирует не в противопоставлении субъективности, а во взаимном усилении событийного факта и авторской интерпретации: именно через механизм «двойной перспективы» – сочетание эксплицитных и имплицитных форм речевой субъектности – текст обеспечивает одновременную достоверность и ценностно-семиотическую насыщенность.

Выявленная типология авторского присутствия уточнила дихотомию «автор-повествователь», раскрыв динамический характер их взаимодействия: открытая автодиегетичность (мемуар, исповедальный очерк) соотнесена с модусом директивной модальности, тогда как скрытая режиссура (документальная хроника, коллаж из первоисточников) использует политику дискурсивной «невидимости» и приёмы семантического монтажа. На функциональном уровне категория авторского присутствия выполняет удостоверяющую, интерпретирующую, организующую и модально-оценочную задачи, что позволяет рассматривать её как метарегулятор соотношения факта и его культурной семиотизации.

Систематизация языковых индикаторов – от дейктики первого лица, эпистемических и деонтических маркеров до мнемонических метакомментариев, квазидиалогических обращений и интертекстуальных инклюзий – продемонстрировала, что именно вариативное «переключение регистров» формирует эффект документальности. Авторское «я» подменяется безличной фоновой речью, но тут же возвращается через оценочную лексику, композиционное акцентирование или цитатный монтаж; тем самым достигается баланс между фактографической прозрачностью и интерпретационной адресностью.

Перспективу дальнейших исследований представляет расширение корпуса за счёт мультимодальных форм (аудиовизуальных и сетевых нарративов), где категории авторского присутствия и документальности могут проявляться в иных семиотических конфигурациях, требующих адаптированной методологии описания. Результаты исследования адресованы филологам-теоретикам, литературоведам-нарратологам, медиаэкспертам, преподавателям дисциплин «стилистика», «анализ текста», «медиакоммуникации», а также практикующим журналистам и авторам документальных проектов.

Библиографический список

1. Местергази Е.Г. *Литература нон-фикшн/non-fiction: экспериментальная энциклопедия. Русская версия*. Москва: Совпадение, 2007.
2. Анохина А.В. Проблема документализма в современном литературоведении. *Знание. Понимание. Умение*. 2013; № 4: 189–194.
3. Волкова С.А. Принципы и приёмы выражения авторской позиции в художественно-документальной прозе. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2015; № 1 (85): 26–31.
4. Бахтин М.М. *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва: Художественная литература, 1972.
5. Адамович А. Жизненный материал и художественное обобщение. *Вопросы литературы*. 1966; № 9: 6–8.
6. Гинзбург Л.Я. О документальной литературе и принципах построения характера. *Вопросы литературы*. 1970; № 7: 62–91.
7. Аграновский В.А. *Ради единого слова*. Москва: Мысль, 1978.

References

1. Mestergazi E.G. *Literatura non-fikshn/non-fiction: `eksperimental'naya `enciklopediya. Russkaya versiya*. Moskva: Sovpadenie, 2007.
2. Anohina A.V. Problema dokumentalizma v sovremennom literaturovedenii. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2013; № 4: 189-194.
3. Volkova S.A. Principy i priemy vyrazheniya avtorskoj pozicii v hudozhestvenno-dokumental'noj proze. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*. 2015; № 1 (85): 26-31.
4. Bahtin M.M. *Problemy po`etiki Dostoevskogo*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1972.
5. Adamovich A. Zhiznennyj material i hudozhestvennoe obobschenie. *Voprosy literatury*. 1966; № 9: 6-8.
6. Ginzburg L.Ya. O dokumental'noj literature i principah postroeniya haraktera. *Voprosy literatury*. 1970; № 7: 62-91.
7. Agranovskij V.A. *Radi edinogo slova*. Moskva: Mysl', 1978.

Статья поступила в редакцию 01.11.25

УДК 81'37 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-462-465

***Pyhtina A.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: anyapiht@yandex.ru*

THE METHOD OF WRITTEN REFLECTION IN IDENTIFYING THE NOTIONAL COMPONENT IN A CONCEPT. One of the most important tasks of modern linguocognitive research is to study and analyze the structure of a concept. This is because the notion of a concept as a mental formation plays a key role in understanding the processes of cognition and communication. A concept combines knowledge and perceptions of an individual and the entire cultural and linguistic community about the world, reflecting specific features of perception and interpretation of the surrounding reality. The notional component of a concept as a mental formation is of great interest to researchers, as it encapsulates the knowledge and perceptions of an individual and an entire cultural and linguistic community about the world. The article discusses the application of the psycholinguistic method (a variation of the linguistic interviewing method, the method of written reflection) to identify the

notional component of a concept. It is concluded that the structure of the underlying concept has undergone the transformation. The results of the study are of interest to a wide range of linguists, psychologists, anthropologists, and cultural scientists who study the relationship between language, consciousness, and culture. They are also useful for university professors, postgraduate students, and students of humanities who are interested in studying problems of intercultural communication and ethnolinguistics.

Key words: **concept, notional component, linguistic interviewing, method of written reflection**

***А.Ю. Пыхтина**, канд. филол. наук, ст. преп., Московский городской университет, г. Москва, E-mail: anyapiht@yandex.ru*

МЕТОД ПИСЬМЕННОЙ РЕФЛЕКСИИ В ВЫЯВЛЕНИИ ПОНЯТИЙНОГО КОМПОНЕНТА КОНЦЕПТА

Одной из важнейших задач современных лингвокогнитивных исследований является изучение и анализ структуры концепта. Это связано с тем, что понятие концепта как ментального образования играет ключевую роль в понимании процессов познания и коммуникации. Концепт объединяет знания и представления отдельного человека и целого культурного языкового сообщества о мире, отражая особенности восприятия и интерпретации окружающей действительности. Понятийная составляющая концепта как ментального образования представляет глубокий интерес для исследователя, так как именно в ней заключены знания и представления человека и всего культурного языкового сообщества о мире. В статье рассматривается применение психолингвистического метода (одной из разновидностей метода лингвистического интервьюирования – метода письменной рефлексии) для выявления понятийного компонента концепта. Делается вывод о том, что структура лежащего в основе концепта понятия подверглась трансформации. Результаты исследования представляют интерес для широкого круга ученых-лингвистов, психологов, антропологов и культурологов, занимающихся изучением взаимосвязи языка, сознания и культуры. Они также полезны для преподавателей вузов, аспирантов и студентов гуманитарных специальностей, заинтересованных в изучении проблем межкультурной коммуникации и этнолингвистики.

Ключевые слова: **переводческая деятельность, классический китайский язык, русскоязычный перевод, трудности перевода, Шан Хай Цзин**

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью глубокого понимания механизмов формирования и динамики понятийного компонента концепта в сознании носителей языка. Современная когнитивная лингвистика активно занимается исследованием структуры концептов, учитывая их многоуровневую природу и сложность. Понимание значимости изучения понятий объясняется тем, что они формируют фундаментальные смысловые структуры, определяющие наше восприятие действительности и отношение ко всему происходящему вокруг. Однако сложность заключается в выявлении и анализе самой сущности понятия, поскольку оно обладает разнообразием форм и подвержено постоянным изменениям под влиянием внешней среды. Это затрудняет создание полной картины понимания конкретного термина в сознании каждого отдельного человека, подчеркивая важность развития действенных методов исследования и осмысления понятий.

Более того, концепт в значительной степени расширяет содержательное наполнение лежащего в его основе понятия, добавляя к его существенным признакам (а порой и заменяя их) новые смыслы, свойства, функции и релевантные именно для данного языкового и культурного сообщества в данный момент времени значения. Тем не менее выявление понятийного содержания концепта как ментальной когнитивной структуры в обыденном сознании носителя языка представляется, на наш взгляд, одной из наиболее важных и одновременно сложных задач, решаемых в рамках когнитивной лингвистики.

Цель настоящего исследования состоит в выявлении особенностей понятийного компонента концепта методом письменной рефлексии, позволяющим раскрыть внутреннюю организацию смыслового ядра концепта и оценить степень влияния внешней среды на формирование базовых компонентов понятийного уровня.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: определение характеристик понятийного компонента концепта, включая его содержание, формы проявления и соотношение с другими компонентами концепта; выявление специфики воздействия внешних факторов на понятийный компонент концепта; разработка методики письменного рефлексивного анализа для эффективного выделения понятийного компонента концепта, а также анализ результатов эксперимента с использованием предложенной методики и формулирование выводов относительно особенностей понятийного компонента выбранного концепта («дипломатия»).

Исследование направлено на изучение объекта, в качестве которого выступает концепт как сложных психолингвистическое образование, включающее ряд значимых когнитивных характеристик и выполняющее важные функции. Предмет – процесс формирования и изменения понятийной основы концепта, которая влияет на его организацию и работу в сознании говорящих на определенном языке.

Научная новизна данной работы заключается в применении уникального подхода к исследованию понятийной стороны концепта посредством письменных рефлексий участников эксперимента. Этот метод помогает раскрыть внутренние переживания испытуемых, фиксирует их мыслительные реакции на предложенные стимулы и демонстрирует специфику организации понятийного уровня концепта. Результаты расширяют наши представления о природе и строении концептов, показывая зависимость понятийного аспекта от социальных и культурных условий.

Теоретическое значение исследования состоит в глубоком понимании природы концепта и его строения, предлагая новый инструмент анализа понятийного элемента, способствующий развитию когнитивного направления в лингвистике. Практическая ценность работы обусловлена возможностью применения выводов в обучении, психологическом консультировании и межкультурной коммуникации, позволяя лучше осознавать механизмы формирования взглядов на мир и способствовать продуктивному общению между представителями различных языковых сообществ.

Методика исследования основана на комплексном подходе, целью которого является тщательное исследование и разбор структурных особенностей понятийной составляющей концепта, при использовании специализированного исследовательского приема – метода письменных размышлений. Основной задачей исследования является раскрытие и рассмотрение понятийной компоненты концепта «дипломатия», что продиктовано значительным значением данного феномена для функционирования государства и его международной активности. Основной задачей является разработка эффективной методики для раскрытия внутренней структуры понятийного компонента концепта и оценка влияния внешних факторов на его формирование.

Методом исследования выбран метод письменной рефлексии, относящийся к разновидностям лингвистического интервьюирования. Он основан на фиксации вербализованного индивидуального опыта респондента, выраженного в форме размышлений над словом-стимулом. Метод позволяет зафиксировать внутренние ассоциации, убеждения и когнитивные схемы, связанные с пониманием конкретного концепта.

Эксперимент проводился следующим образом:

1. Формулируется слово-стимул («дипломатия»), которое предлагается участникам исследования.
2. Участники письменно отвечают на вопросы, направленные на выявление их представлений о значениях и функциях указанного слова.
3. Данные собираются и подвергаются качественному анализу с использованием контент-анализа и других методов качественного анализа текста.

Полученная информация подвергается обработке с использованием методик количественного и качественного анализов, что способствует выделению ключевых элементов понятийной части исследуемого концепта. Применяются статистические приемы для вычисления частотности определенных категорий ответов, а также осуществляется глубокий анализ индивидуальных откликов участников с целью воссоздания целостной картины понятийной структуры. Расшифровка итогов нацелена на установление главных свойств понятийного ядра концепта, оценку его стабильности и способности трансформироваться под влиянием внешнего окружения. Заключения формулируются исходя из сравнения собранных сведений с существующими литературными источниками относительно устройства понятийных компонентов концептов.

Применение методики письменных самоанализов дало возможность создать исчерпывающее представление о понятийной стороне концепта «дипломатия», обнаружить характерные черты его восприятия в общественном мнении и обозначить перспективные пути дальнейшего продвижения исследований в сфере когнитивной лингвистики.

Необходимо заметить, что основная трудность в выявлении и анализе понятийной составляющей концепта заключается в том, что в определенных случаях его базовые компоненты в сознании индивида неравнозначны; «удельный вес» понятийной составляющей может быть меньше по сравнению с ценностно и культурно значимой и образной составляющими. Более того, понятийный компонент концепта может претерпевать изменения под воздействием внешних факторов: наши знания и представления о данном фрагменте окружающей нас действительности могут обрести новые черты или подвергнуться уточнению, что, однако, далеко не всегда оказывает значимое влияние на остальные компоненты концепта (в данном случае можно привести в пример такие концепты, как *солн-*

це, память, education, wealth и т. д.), что, в свою очередь, вероятно, еще более усложняет проблему целостного представления концепта в сознании индивида. Между тем в том случае, если у носителя языка не сформировано более-менее четкого представления о понятийном содержании концепта и понимания совокупности его смыслообразующих компонентов, «внутренне целостная иерархически организованная структура концепта заменяется совокупностью случайных эквивалентных по смысловой нагрузке наглядных элементов» [1, с. 78], вследствие чего восприятие индивидом культуры данного языкового сообщества, его истории, базовых этнических ценностей объединенных в нежесткую иерархию личностных ценностей [2], принятых в обществе этических норм, а также понимание своего места в социуме могут быть подвержены трансформации.

С целью выявления понятийной структуры концепта дипломатия (слово-стимул было выбрано нами неслучайно, так как дипломатия является одним из ключевых факторов существования государства) нами было проведено исследование, в процессе которого применен один из видов лингвистического интервьюирования – метод письменной рефлексии. Наряду с тем, что данный метод при всей своей трудоемкости «позволяет выявить наиболее яркие компоненты значения в их возрастной, гендерной и региональной специфике» [3, с. 41], с уверенностью можно предположить, что его применение в рамках антропоцентрического исследования позволяет проанализировать понимание носителем языка важнейших смыслообразующих понятийных компонентов концепта. Кроме того, с помощью данного метода становится возможным определить и проанализировать, каким образом и в какой форме знания об исследуемом объекте хранятся в памяти, каков их объем, какие существенные признаки лежащего в основе концепта понятия осознаются индивидом и актуализированы в его языковом сознании, какие понимаются не так ясно, по всей вероятности, находясь на периферии сознания или не расцениваются индивидом как значимые смысловые компоненты. Вместе с тем следует отметить, что «процессы когнитивной деятельности человека неоднородны, на них влияет множество факторов, они несут отпечаток психического своеобразия личности; вследствие уникальности как психики человека, так и его опыта взаимодействия с окружающей действительностью, механизмы и результаты когнитивной деятельности в сознании разных людей могут существенно различаться» [4, с. 764].

В лингвистическом интервьюировании приняли участи семьдесят девять студентов первых курсов различных высших учебных заведений, обучающихся по программам бакалавриата, тридцать два юноши и сорок семь девушек, возраст участников – восемнадцать–двадцать лет. Участникам были розданы анкеты, время их заполнения не ограничивалось; на выполнение задания потребовалось от трех до двенадцати минут. Анкета выглядела следующим образом:

Уважаемые участники анкетирования, Вам предлагается ответить на следующие вопросы:

Объясните, как Вы понимаете, что такое дипломатия?

2. В чем, по Вашему мнению, заключаются основные функции дипломатической деятельности?

3. Как бы Вы оценили значение дипломатических институтов для жизни государства?

4. Существуют ли различия между дипломатией и политикой? Если да, то в чем, на Ваш взгляд, они заключаются?

Все Ваши ответы будут расценены как правильные.

Приведем ответы участников анкетирования, отобранные методом случайной выборки.

Вопрос 1. *Один из способов правильного переговаривания с людьми, государствами в различных видах деятельности. В основном в политике; Дипломатия – это введение международных соглашений и договоров; способность договариваться, находить компромисс и решать определенные внешнеполитические и внутриполитические проблемы и задачи; Дипломатия – наука и практический навык создания благоприятного для обеих сторон диалога о чем-либо. Умение грамотно выстроить свою позицию, донести ее собеседнику и, выслушав его, найти наиболее оптимальный компромисс.*

Вопрос 2. *1) коммуникативная 2) информативная 3) договоренная; Примиряющая, Разъясняющая; решение конфликтов, нахождение путей, при которых конфликтов нет в принципе; поддержание мира с другими государствами, развитие сотрудничества с другими государствами, участие в международных организациях; находить решение проблем, способность договариваться с другими государствами/внутри страны, проведение переговоров.*

Вопрос 3. *Значение огромно, так как все же в переговорах, особенно политических, важны осведомленные люди, хорошо подготовленные к этим разговорам; Это очень важно для жизни государства, поскольку регулирует международное сотрудничество; решение социальных проектов (олимпиады, международные конференции); Полезно, важно; На них лежит залог мирного сосуществования и обмена мнениями между соседями и субъектами; Дипломатические институты имеют великое значение для государства, так как они способствуют реализации внешней политики страны.*

Вопрос 4. *Для меня это почти одинаковое; дипломаты чаще всего являются политиками, дипломатия не всегда связана с решением территориальных конфликтов и т. д. Дипломатия может быть экономической, социальной, обыденной и т. д.; Да, безусловно. Политика решает вопросы внутренней и внешней политики, а дипломатия только внешнее сотрудничество и права эмигрантов/мигрантов; политика про разные сферы государства (внутренняя, внешняя политика, муниципальные институты и т. д.). Не только про решение проблем, но и про введение новшеств, модернизацию.*

Представляется возможным предположить, что сфера дипломатической деятельности связана в сознании наивного носителя языка прежде всего с навыком и мастерством ведения переговоров: подавляющее число информантов (96 %) указали именно это качество, лишь 11 % участников дали ответы, так или иначе связанные с областью международных отношений, хотя толкования понятия *дипломатия* в лексикографических источниках напрямую связаны с деятельностью государственных органов по осуществлению внешней политики и защите интересов государства и его граждан за границей [5, с. 330; 6, с. 160]. Таким образом, становится возможным заключить: несмотря на то, что основные смысловые компоненты лежащего в основе формирующегося концепта *дипломатия* понятия сохранены, его иерархическая структура в силу ряда причин подверглась серьезной трансформации.

Таким образом, исходя из проведенного исследования были определены три этапа реализации метода письменной рефлексии:

1) ассоциации информантов,
2) несоответствие общепринятым толкованиям,
3) трансформация иерархической структуры концепта.

Было выявлено, что большинство участников связали термин «дипломатия» преимущественно с искусством ведения переговоров, тогда как связь с международными отношениями была отмечена значительно реже. Такое распределение ассоциаций свидетельствует о смещении акцента в восприятии термина среди широкой аудитории. Несмотря на то, что в академических источниках дипломатия трактуется как деятельность государственных органов по вопросам внешней политики и защиты национальных интересов, участники опроса воспринимают этот термин скорее в узкофункциональном смысле – как умение вести переговоры. Более того, наблюдается значительное изменение соотношения понятийных компонентов внутри самого концепта. Если раньше основной фокус был направлен на государственную политику и международные дела, то теперь он перемещён на индивидуальные качества переговорщика.

Эти наблюдения позволяют сделать важные выводы о динамичности понятийного компонента концепта и влиянии социально-культурных факторов на его развитие. Соглашаясь с О.В. Казаченко, А.В. Леонтьевой и др., мы подчеркиваем важность учета подобных изменений при разработке образовательных материалов и подходов к формированию общественных представлений о роли дипломатии в современном мире.

Перспективы исследования остаются открытыми и предполагают интегрирование подходов, изучающих семантику и психологию восприятия, что даст возможность составить наиболее точную картину функционирования концептов в человеческом сознании. Поскольку понятийный компонент отражает глубинные убеждения и стереотипы, выявление искаженных или устаревших моделей восприятия способно стать базой для предотвращения отрицательных последствий неправильного толкования различных процессов и обстоятельств. Постоянный мониторинг ситуации обеспечит своевременное распознавание проблемных моментов и разработку рекомендаций по их исправлению. Таким образом, перспективность дальнейших исследований понятийного компонента концепта очевидна и обещает внести значительный вклад в развитие науки и практики.

Библиографический список

1. Пыхтина А.Ю. Ассоциативная лексикография в исследовании языковой картины мира. *Перевод. Язык. Культура*: материалы XV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2024: 74–78.
2. Казаченко О.В. *Структура и содержание аксиологической сферы русского образа мира в XXI веке*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2022.
3. Виноградова О.Е., Стернин И.А. *Психолингвистические методы в описании семантики слова*: монография. Воронеж: Издательство «Истоки», 2016.
4. Пыхтина А.Ю. Применение экспериментальных методов в рамках когнитивных исследований. *Когнитивные исследования языка*. 2022; № 3 (50): 764–767.
5. *Дипломатический словарь*. Москва: Издательство «Наука», 1985; Т. 1.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 120 000 слов и фразеологических выражений*. Москва: ООО «А ТЕМП», 2015.

References

1. Pyhtina A.Yu. Associativnaya leksikografiya v issledovanii yazykovoj kartiny mira. *Perevod. Yazyk. Kul'tura*: materialy XV Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Leningradskij gosudarstvennyj universitet im. A.S. Pushkina, 2024: 74-78.
2. Kazachenko O.V. *Struktura i soderzhanie aksiologicheskoj sfery russkogo obraza mira v XXI veke*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2022.

3. Vinogradova O.E., Sternin I.A. *Psiholingvisticheskie metody v opisanii semantiki slova*: monografiya. Voronezh: Izdatel'stvo «Istoki», 2016.
4. Pyhtina A.Yu. Primenenie `eksperimental'nyh metodov v ramkah kognitivnyh issledovanij. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2022; № 3 (50): 764-767.
5. *Diplomaticheskij slovar'*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka», 1985; T. 1.
6. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 120 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva: OOO «A TEMP», 2015.

Статья поступила в редакцию 07.09.25

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-465-468

***Sattarova R.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technologies (Sterlitamak, Russia), E-mail: r.v.sattarova@struust.ru*

PECULIARITIES OF MODERN BRITISH POLITICAL DISCOURSE MODELLING. Official speeches of political leaders are analysed by the researchers to study discourse means of their modelling. Much research in the field states the importance of using evaluative vocabulary which does not only convey speakers' emotions but also possesses informational component. The work is aimed at analysing multifaceted features of political discourse modelling based on the Prime-ministers R. Sunak's and K. Starmer's first official speeches. The topicality of the research concerns the fact that the leaders belong to one nation but traditionally opposing political parties which explains both similarity and contradiction of the discourse means employed. The main method of analysis is the discourse analysis, which presupposes describing genre peculiarities, singling out of topoi, studying discourse modelling means. The author arrives at conclusions concerning an appeal to evaluative vocabulary of varied nature; discourse modelling types of modality; means to create an image of the leader and the government. Enabling to improve knowledge of the modern British political discourse, the results of the study will be of interest for linguists.

Key words: **political leader discourse, discourse means, evaluative vocabulary, modality, genre of discourse, topos, cognitive metaphor**

***Р.В. Саттарова**, канд. филол. наук, доц., Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий, г. Стерлитамак, E-mail: r.v.sattarova@struust.ru*

ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО БРИТАНСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Официальные сообщения политического лидера изучаются специалистами с целью выявить дискурсивные средства их оформления. Многочисленные исследования речи лидера говорят о важности использования оценочной лексики, которая не только передает эмоциональный настрой говорящего, но и несет определенную смысловую нагрузку. Данная работа направлена на обобщение особенностей моделирования политического дискурса на основе первых официальных выступлений в качестве премьер-министров Р. Сунака и К. Стармера. Актуальность проведенного исследования заключается в принадлежности лидеров одной стране, но традиционно оппозиционным партиям, что приводит к комбинации подобных и диаметрально противоположных средств. Главным методом данного исследования является дискурсивный анализ, предполагающий рассмотрение особенностей жанра, выделение топосов, исследование средств оформления речи. Автор приходит к выводам о включении в дискурс оценочных единиц разного характера; дискурсообразующих видах модальности; средствах моделирования образа лидера и правительства. Результаты исследования будут интересны специалистам в области филологии. Они позволят расширить знания о современного британском политическом дискурсе.

Ключевые слова: **дискурс политического лидера, дискурсивные средства, оценочная лексика, модальность, жанр дискурса, топос, когнитивная метафора**

Публичные выступления политических лидеров всегда играли важную роль в жизни страны. С развитием международных отношений за речами первых лиц государства следит весь цивилизованный мир. Целевую аудиторию интересуют проблемы, о решении которых сообщает политический лидер. Филологи изучают официальные сообщения политического лидера с целью выявить языковые, а точнее, дискурсивные, средства воздействия на аудиторию. Воздействие в данной работе рассматривается в широком смысле и подразумевает любую коммуникативную цель говорящего, например, убеждение или аргументацию.

Соглашаемся с точкой зрения О.А. Гусевой о том, что аргументация в публичной политической речи направлена на формирование в сознании адресата эмоционально-ассоциативного образа объекта и предмета речи [1, с. 5]. Развитие данной мысли находим в трудах О.П. Петрухиной, которая приходит к выводу о преобладании эмоциональной аргументации над логической. Ученый определяет аргументативную стратегию как осуществляемые языковой личностью действия вербальной природы, направленные на достижение коммуникативной или практической цели [2, с. 12–13].

Совместно с научным руководителем, профессором З.З. Чанышевой автором данной статьи в диссертационном исследовании были выделены макростратегии дискурса политического лидера, включающие (1) «я / мы-стратегии», (2) «оппонент-стратегии» и (3) «электорат-стратегии» [3]. Чтобы оформить приемы выделенных нами тактик, мы обращались, главным образом, к разным видам модальности, под которой понимаются, с одной стороны, отношение содержания высказывания к действительности, а с другой стороны, отношение говорящего к ситуации, собеседнику и содержанию высказывания [4].

Подобный подход был разработан и О.П. Малышевой. На примере публичных выступлений политических лидеров США и Великобритании (до 2007 г.) О.П. Малышева поясняет, что структура коммуникативного события представляет собой многокомпонентную модель, состоящую из (1) говорящего и его команды; (2) целевой аудитории или «своих»; (3) оппонентов или «чужих». Кроме того, интерес представляют выделенные исследователем цели выступления политического лидера:

– выражение эмоций лидера;
– определение его авторитета;
– выражение его ответственности;
– регулирование эмоций целевой аудитории;
– дискредитация оппонента.

О.П. Малышева отмечает, что в соответствии с данными целями политик применяет различные стратегии, такие как стратегии позиционирования, конфликта и кооперации, приемами которых служат эмоционально окрашенные слова, оценочная лексика, интенсификация, повторы, императивы, модальные глаголы (со значением долженствования), личные местоимения *I, we*; антитеза, метафоры, риторические вопросы, эвфемизмы [5].

Одним из результатов как собственных исследований, так и работы отмеченных выше лингвистов является вывод о важности использования оценочной лексики.

Согласимся с Р. Стивенсон, Р. Хэар и А. Айер в том, что значение оценочных слов связано и с эмоциональной сферой говорящего, и с коммуникативной целью высказывания [6, с. 165], т. е. оценочная лексика имеет двойную направленность: эта большая группа слов не может передавать только эмоциональный настрой говорящего, но и несет определенную коммуникативную информацию.

Автор данного исследования ставит перед собой целью выделить основные особенности речевого оформления первых официальных выступлений в качестве премьер-министров Р. Сунака и К. Стармера. Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд задач: (1) изучить характеристики рассматриваемого жанра; (2) определить топосы, которые лидеры включают в речь; (3) рассмотреть виды модальности, к которым относятся дискурсивные средства; (4) выделить другие дискурсивные средства, характеризующие данные выступления.

Работа не направлена на классификацию дискурсивных средств в стратегии в связи со смещением акцента на всесторонний подход к выступлениям и тезисное изображение модели дискурса лидеров.

Данные речи представляют интерес с точки зрения принадлежности политиков к разным партиям, что обусловливает актуальность проведенного исследования: являясь представителями одной страны, лидеры относятся к традиционным политическим оппонентам, что приводит к общности определенных средств оформления речи и явному противопоставлению других. Научная новизна исследования определяется тем, что в подобных работах можно часто встретить изучение особенностей дискурса лидеров Великобритании и США как представителей двух разных, но исторически родственных культур. Кроме того, несмотря на большую часть работ, посвященных изучению дискурса лидера, на данный момент недостаточное внимание уделяется современному британскому дискурсу в сравнительно-сопоставительном аспекте в рамках партийной принадлежности.

Наше исследование рассматривает двух последних премьер-министров, принадлежащих одной культуре, но почти всегда выражающих диаметрально противоположные взгляды.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении филологического знания в области моделирования политического дискурса. Кроме того, видим возможность применения результатов исследования на занятиях английского языка в высшей школе для развития у студентов навыков монологической речи, а также с целью изучения особенностей межкультурного взаимодействия, что определяет практическую значимость исследования.

Считаем, что подобные исследования отличаются определенной степенью проблемности: изучение особенностей моделирования дискурса представителей чужой для нас культуры не дает возможность точно прогнозировать результаты.

Главный метод исследования в данной работе – дискурсивный анализ. Кроме того, при работе с отдельными лексическими единицами применен дефиниционный анализ.

Предлагаем рассмотреть основные моменты карьеры обоих премьер-министров:

Риши Сунак – лидер Консервативной партии с 24 октября 2022 г., премьер-министр Великобритании с 25 октября 2022 г. до 5 июля 2024 г., лидер официальной оппозиции – с 5 июля 2024 г., первый премьер-министр Великобритании азиатского (индийского) происхождения [7].

Кир Стармер – лидер Лейбористской партии с 4 апреля 2020 г., лидер официальной оппозиции с 4 апреля 2020 г. до 5 июля 2024 г., премьер-министр Великобритании с 5 июля 2024 г. по настоящее время [8].

В первых выступлениях лидеров можно выделить основные особенности данного жанра:

1. Этикетные формулы приветствия *Good morning* [9], *Good afternoon* [10].
2. Указание на то, что формирование правительства возложено на лидера монархом.
3. Структура выступления с обязательными компонентами: выражение благодарности предыдущему премьер-министру, определение вектора дальнейшей политики в стране.
4. Этикетная формула выражения благодарности аудитории.

В отмеченное ранее стандартное сообщение данного жанра, в котором премьер-министр отмечает свой визит к монарху и принятие его предложения сформировать новое правительство, К. Стармер включает средство аксиологической модальности – оценочное прилагательное *great (nation)* [10] (‘very good’ [11]; перевод: *великая (нация))*.

Характерное для данного жанра выражение благодарности предыдущему премьер-министру имеет свои отличия. К. Стармер благодарит представителя другой партии – Консервативной, традиционно выражающей противоположные взгляды и в данное время формирующей официальную оппозицию, в то время как Р. Сунак отмечает деятельность Л. Трасс, представителя своей партии.

В связи с этим данные обязательные структурные элементы этого жанра отличаются в содержательном плане. Так, К. Стармер прибегает к средствам аксиологической модальности: несмотря на то, что он является представителем другой партии, правила этикета предполагают проявление уважения предыдущим лидерам. К. Стармер включает в речь средства аксиологической модальности, а именно – оценочные слова и словосочетания *to pay tribute* (‘to praise’ [11]; перевод: *отдать дань уважения)), dedication* (‘a willingness to give a lot of time and energy to something’ [там же]; перевод: *верность, преданность)*, *hard work* (‘work that needs a lot of physical or mental effort’ [там же]; перевод: усердие):

Пример 1. *We pay tribute to that today. And we also recognise the dedication and hard work he brought to his leadership* [10].

Перевод: Сегодня мы отдаем этому дань уважения. Кроме того, мы признаем преданность и усердие, которые он проявил, будучи лидером.

Однако следующая часть речи К. Стармера подчеркивает все неудачи предыдущего премьер-министра; ключевыми оценочными словами являются *gap* (‘a lack that means something is not complete’ [11]; перевод: *пробел*), *weariness* (‘a state of being tired’ [там же]; перевод: *утомленность*), a draining away (of the hope) (‘complete disappearance’ [там же]; перевод: *потеря (надежды))*, *wound* (‘a problem or great unhappiness’ [там же]; перевод: *рана (перен.))*, *lack of trust* (‘the fact that there is not enough of trust’ [там же]; перевод: *отсутствие доверия*) [10].

Таким образом, в речи К. Стармера большому количеству негативных оценочных единиц в адрес бывшего премьер-министра, принадлежащего партии оппонентов, предшествует позитивная оценка, что обусловлено особенностями жанра.

Р. Сунак, как и К. Стармер, использует оценочное словосочетание *to pay tribute* и отмечает неудачи предыдущего лидера, хотя премьер-министр и являлась представителем своей партии. Напомним, что Л. Трасс была на посту один месяц и девятнадцать дней: короткая продолжительность лидерства данного политика может говорить о ее профессиональной несостоятельности. Тем не менее Р. Сунак дает также и положительную оценку: 1) прибегая к отрицанию: *not wrong* (not ‘not correct in their judgment’ [11]; перевод: *права);* 2) с помощью позитивных средств аксиологической модальности: *noble* (‘moral in an honest, brave, and kind way’ [там же]; перевод: *благородный), to admire* (‘to respect and approve of someone’s behaviour’ [там же]; перевод: *восхищаться), restlessness* (‘the quality of being unable to stay still’ [там же]; перевод: *неустанный, безустанный):*

Пример 2. *I want to pay tribute to my predecessor Liz Truss, she was not wrong to want to improve growth in this country, it is a noble aim. And I admired her restlessness to create change* [9].

Перевод: Выражаю дань уважения своему предшественнику Л. Трасс. Она была права, когда хотела улучшить положение в стране. Это благородная цель. Меня также восхищало ее неустанное желание совершать перемены.

Неудачи предыдущего премьер-министра также отмечены, но с более позитивной точки зрения и менее эмоциональными средствами по сравнению с К. Стармером. Так, Р. Сунак включил в речь стилистический прием преуменьшения через двойное отрицание *Not … ill… or bad …:*

Пример 3. *But some mistakes were made. Not borne of ill will or bad intentions. Quite the opposite, in fact. But mistakes nonetheless* [там же].

Перевод: Но были допущены ошибки. Не от злого умысла или плохих намерений. На самом деле совсем наоборот. Но тем не менее ошибки.

Таким образом, в связи с особенностями жанра в дискурс Р. Сунака включены слова благодарности бывшему премьер-министру; лидер оказался более сдержанным в рамках апелляции к негативным оценочным единицам, т. к. Л. Трасс принадлежала его партии; негативная оценка включена в дискурс как «отправная точка», с которой начинает действовать вновь сформированное правительство.

Тематически обе речи включали следующие топосы:

Таблица 1

Топосы в первых официальных выступлениях премьер-министров Р. Сунака и К. Стармера

Топосы	Речь Р. Сунака	Речь К. Стармера
защита окружающей среды	+	
поддержка вооруженных сил	+	
сокращение внешнего долга	+	
экономическая стабильность	+	+
единая нация	+	+
доверие политикам	+	+
восстановление национальной системы здравоохранения	+	+
безопасность на улице	+	+
качественное образование	+	+
уважительное служение народу, учет интересов всех и каждого		+
умеренность в политике		+
обогащение рабочих слоев населения		+
ограничение иммиграции		+
сокращение платы за коммунальные услуги		+
доступное жилье		+

Из табл. 1 видно, что в целом в своей речи К. Стармер продолжает уделять внимание тем же топосам, что и предыдущий лидер, но с упором на восстановление Великобритании после лидерства консерваторов. Кроме того, смещается акцент на ценности рабочих слоев населения в соответствии с общими тенденциями политики Лейбористской партии.

В заявлениях двух политиков можно проследить определенные дейктические указатели пространственно-временных отношений. Так, Р. Сунак включает в речь пространственные отношения «выше – ниже», что в соответствии с классической метафорой UP – DOWN, говорит о том, что то, что находится выше, – это хорошо [12]. Предлог *above* (‘in a higher position than something else’ [11]; перевод: *выше)* демонстрирует, что лидер уделяет первостепенное внимание служению народу:

Пример 4. *To put your needs above politics* [9].

Перевод. Ставить ваши нужды выше политических интересов.

К. Стармер также указывает иерархию ценностей своей политики, но через порядковые числительные, отмечающие первоочередность служения народу:

Пример 5. *Country first, party second* [10].

Перевод. Сначала страна, затем – партия.

Р. Сунак выступает перед аудиторией (здесь и сейчас), заявляя о готовности вести страну в будущее:

Пример 6. *So I stand here before you ready to lead our country into the future* [9].

Перевод. И вот я стою перед вами, и я готов вести страну в будущее.

Объединяет выступления обоих политиков и заявление о необходимости срочных мер:

Пример 7. *And that work begins immediately* [там же].

Перевод. Эта работа начинается незамедлительно.

Пример 8. *Our work is urgent… And we begin it today* [10].

Наша работа важна… И начинаем мы ее сегодня же.

В политическом дискурсе уделяется большое внимание метафоризации как способам развития новых смыслов и формирования образа общественно-политических явлений [13]. Первые официальные выступления премьер-министров направлены на формирование политического имиджа правительства. В речи К. Стармера концепт *GOVERNMENT* представлен следующими когнитивными метафорами:

Морская метафора *GOVERNMENT IS A SHIP* – метафора, напоминающая британцам об их историческом прошлом. Приведем пример из речи К. Стармера:

Пример 9. *One of the great strengths of this nation has always been our ability to navigate a way through to calmer waters* [10].

Перевод. Одной из сильных сторон нашего народа всегда была способность проложить путь к более спокойным водам.

Строительная метафора *GOVERNMENT IS A BUILDER* позволила передать идею системных перемен:

Пример 10. *And, brick by brick we will rebuild the infrastructure of opportunity*… [там же].

Перевод. Постепенно, кирпич за кирпичом мы перестроим инфраструктуру возможности.

В речи Р. Сунака метафоры не обнаружены. Дискурсообразующим видом модальности у данного премьер-министра была аксиологическая модальность, выраженная, главным образом, с помощью оценочных прилагательных. Она использовалась, с одной стороны, для оценки текущего состояния дел:

Пример 11. *Right now our country is facing a profound economic crisis* [9].

Перевод. Сейчас нашей стране угрожает большой экономический кризис.

Кроме того, Р. Сунак включал в дискурс аксиологическую модальность и для характеристики деятельности предыдущего премьер-министра (см. пример 2).

Р. Сунак обращается к этому виду модальности и при прогнозировании будущего:

Пример 12. *Together we can achieve incredible things* [9].

Перевод. Вместе мы сможем добиться невероятного.

Характерная для жанра деонтическая модальность обещания была введена в дискурс за счет модального глагола *will:*

Пример 13. *I will unite our country, not with words, but with action. I will work day in and day out to deliver for you. (…) We will create a future worthy of the sacrifices so many have made, and fill tomorrow, and everyday thereafter with hope* [там же].

Перевод. Я помогу нашей стране объединиться не словами, а делами. Я буду работать день и ночь, чтобы оправдать ваше доверие. (…) Мы создадим будущее, достойное тех жертв, на которые пошли столько людей, и наполним завтрашний день, а также каждый последующий день надеждой.

Одной из характерных черт речи К. Стармера считаем включение в речь (1) слов с префиксом *re-* со значением ‘back/again’ [14] (*renewal, a return, a reset, a rediscovery, to rebuild, to restore)* и (2) слова *change*. Отметим, что последняя из указанных нами лексем встретилась в первой речи К. Стармера в разных словоформах 5 раз.

К. Стармер создает себе имидж слуги народа, преимущественно, за счет слов *respect* (‘polite behavior’ [11]; перевод: *уважение), humility* (‘the quality of not being proud’ [там же]; перевод: *скромность)* и *service* (‘help’; ‘need’ [там же]; перевод: *служение, помощь):*

Пример 14. *And that your government should treat every single person in this country with respect. So with respect and humility I invite you all to join this government of service in the mission of national renewal* [10].

Перевод. И что ваше правительство должно относиться к каждому человеку в этой стране с уважением. Поэтому с уважением и покорностью/смирением я приглашаю вас всех принять участие в работе этого правительства по обновлению страны.

Образ правительства, который создавал Р. Сунак, можно охарактеризовать предложением из его выступления, включающим оценочное существительное *trust* (‘the belief that you can trust someone or something’; to trust ‘to believe that someone is good and honest ‘ [11]; перевод: *доверие):*

Пример 15. *This government will have integrity, professionalism and accountability at every level. Trust is earned. And I will earn yours* [9].

Перевод. Это правительство будут характеризовать честность, профессионализм, ответственность во всех делах. Доверие нужно заслужить. Я буду достоин вашего доверия.

Итак, в результате проведенного исследования сделаны следующие выводы:

1. Речь представителей обеих партий включала как позитивные, так и негативные оценочные единицы, что обусловлено (а) особенностями жанра, (б) принадлежностью бывшего премьер-министра к определенной партии.
2. Ключевые топосы в дискурсе обоих лидеров одинаковы. Несовпадение ряда топосов объясняется традиционными направлениями работы партий.
3. В речи Р. Сунака отмечены дейктические указатели пространственно-временных отношений, которые помогли лидеру сформировать образ слуги народа. Такой же образ формирует и К. Стармер, выбирая определенные лексические единицы.
4. В дискурсе К. Стармера отмечено наличие когнитивных метафор (морской и строительной), формирующих образ правительства. Создаваемый Р. Сунаком образ правительства можно охарактеризовать предложением, включающим оценочное существительное *trust.*
5. Дискурсообразующими видами модальности у обоих премьер-министров были аксиологическая и деонтическая модальность, что является характерной чертой изучаемого жанра.

Отмеченные выводы представляют собой тезисное формулирование модели современного британского политического дискурс лидера, что раскрывает теоретическую значимость исследования для филологов.

В качестве практической значимости предлагалось применить результаты исследования на занятиях английского языка. Считаем, что результаты данного исследования будут интересны преподавателям разных дисциплин языковой направленности в высшей школе. Выделенные в работе средства моделирования дискурса могут быть применены на занятиях с соответствующей адаптацией для групп обучающихся разного уровня владения английским языком и с учетом цели учебного процесса.

Считаем, что поставленные цель и задачи исследования были достигнуты полностью. Научная новизна заключается в том, что впервые на материале современного британского политического дискурса в сравнительно-сопоставительном аспекте рассмотрены средства моделирования дискурса представителей одной страны, но разных партий.

В качестве перспективы исследования видим увеличение объема эмпирического материала для расширения знания о современном британском политическом дискурсе.

Библиографический список

1. Гусева О.А. *Риторико-аргументативные характеристики политического дискурса: на материале президентских обращений к нации.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тверь, 2006.
2. Петрухина О.П. *Аргументативные стратегии британского политика: на примере языковой личности премьер-министра Т. Блэра*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Иркутск, 2009.
3. Саттарова Р.В. *Средства моделирования властных отношений в политическом дискурсе (на материале дискурса Д. Кэмерона)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Уфа, 2019.
4. Ахманова О.С. Модальность. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 1969: 237–238.
5. Шевченко (Малышева) О.П. *Линводискурсивные особенности публичных выступлений: на материале речей политических лидеров США и Великобритании XX-XXI веков.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2010.
6. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека.* Москва: Языки русской культуры, 1998.
7. *Что известно о новом премьер-министре Великобритании Риши Сунаке.* Available at: https://tass.ru/info/16141119
8. *Биография Кира Стармера*. Available at: https://ria.ru/20240705/starmer-1957562380.html
9. *Rishi Sunak's first speech as Prime Minister: 25 October 2022.* Available at: https://www.gov.uk/government/speeches/prime-minister-rishi-sunaks-statement-25-october-2022
10. *Keir Starmer's first speech as Prime Minister: 5 July 2024*. Available at: https://www.gov.uk/government/speeches/keir-starmers-first-speech-as-prime-minister-5-july-2024
11. *Cambridge Dictionry*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/
12. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By.* Chicago: The University of Chicago Press, 2003.
13. Чудинов А.П. *Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации.* Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2003.
14. *Word Root: re- (Prefix)*. Available at: https://membean.com/roots/re-back/

References

1. Guseva O.A. *Ritoriko-argumentativnye harakteristiki politicheskogo diskursa: na materiale prezidentskih obraschenij k nacii.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Tver', 2006.
2. Petruhina O.P. *Argumentativnye strategii britanskogo politika: na primere yazykovoj lichnosti prem'er-ministra T. Bl`era*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Irkutsk, 2009.
3. Sattarova R.V. *Sredstva modelirovaniya vlastnyh otnoshenij v politicheskom diskurse (na materiale diskursa D. K`emerona)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2019.

4. Ahmanova O.S. Modal'nost'. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva, 1969: 237-238.
5. Shevchenko (Malysheva) O.P. *Lingvodiskursivnye osobennosti publichnyh vystuplenij: na materiale rechej politicheskih liderov SShA i Velikobritanii XX-XXI vekov.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Volgograd, 2010.
6. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1998.
7. *Chto izvestno o novom prem'er-ministre Velikobritanii Rishi Sunake*. Available at: https://tass.ru/info/16141119
8. *Biografiya Kira Starmera*. Available at: https://ria.ru/20240705/starmer-1957562380.html
9. *Rishi Sunak's first speech as Prime Minister: 25 October 2022*. Available at: https://www.gov.uk/government/speeches/prime-minister-rishi-sunaks-statement-25-october-2022
10. *Keir Starmer's first speech as Prime Minister: 5 July 2024*. Available at: https://www.gov.uk/government/speeches/keir-starmers-first-speech-as-prime-minister-5-july-2024
11. *Cambridge Dictionry*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/
12. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By.* Chicago: The University of Chicago Press, 2003.
13. Chudinov A.P. *Metaforicheskaya mozaika v sovremennoj politicheskoj kommunikacii*. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2003.
14. *Word Root: re- (Prefix)*. Available at: https://membean.com/roots/re-back/

Статья поступила в редакцию 02.11.25

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-468-470

Vidnaia O.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia), E-mail: vidnaya@tsutmb.ru*

***GUBERNSKIE VEDOMOSTI*: METAMORPHOSES OF THE OFFICIAL PRESS.** The article addresses a problem of effectiveness of regional journalism and its role in the life of Tambov Province. Attention is paid to the place of state periodicals in the national media system during the establishment and initial functioning of local publications. The study's primary objective is to examine the various stages of development of the official press using the history of *Tambovskiye Gubernskiye Vedomosti* as a case study and to identify the characteristic features of the newspaper's transformation in connection with its purpose. The article reflects on various factors affecting the quality of the press in fulfilling its tasks. These include the political conditions of the press's operation, the influence of provincial authorities, and the personnel policies they implemented. The significance of the personal contribution of the provincial newspaper's editor is emphasized. The research perspective is associated with the need to create a comprehensive picture of the history of regional journalism, and its results will contribute to the understanding of the formation of the provincial press.

Key words: **provincial journalism, regional journalism, pre-revolutionary publications, *Tambovskiye Gubernskiye Vedomosti*, history of journalism, Tambov Province**

О.Е. Видная, *канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: vidnaya@tsutmb.ru*

ГУБЕРНСКИЕ ВЕДОМОСТИ: МЕТАМОРФОЗЫ ОФИЦИАЛЬНОЙ ПЕЧАТИ

Статья посвящена проблеме эффективности региональной журналистики и ее роли в жизни территории. Уделено внимание цели и значению государственной периодики в национальной медиасистеме в период становления и первоначального функционирования местных изданий. Приоритетная задача исследования – рассмотреть различные этапы развития официальной прессы на примере истории «Тамбовских губернских ведомостей» и выявить характерные особенности трансформации газеты в соответствии с ее предназначением. Отражены факторы, влияющие на качество реализации прессой своих задач. Среди них политические условия функционирования прессы, влияние губернской власти и проводимой ею кадровой политики. Подчеркнуто значение личного вклада редактора губернского издания. Перспектива исследования связана с необходимостью создания полноценной истории региональной журналистики, а его результаты дополнят картину становления провинциальной прессы.

Ключевые слова: **провинциальная журналистика, региональная журналистика, дореволюционные издания, губернские ведомости, история журналистики, Тамбовская губерния**

Вопросы развития региональной журналистики, ее прошлого, настоящего и будущего неизменно привлекают исследователей. Например, неоднократно ставил вопрос о роли местной прессы в национальной медиасистеме России Ю.М. Ершов [1], достижения и болевые точки региональной журналистики не раз отмечал В.В. Тулупов [2], Г.В. Жирков писал об «исключительной жизнеспособности» журналистского «регионализма» [1, с. 70]. Однако дискуссия о целесообразности развития и перспективах функционирования региональных медиа значима не только в современный период.

После появления и распространения в Российской империи губернских газет в период правления Николая I провинциальная печать не раз становилась объектом анализа и различных оценок как со стороны столичных деятелей, так и изнутри, со стороны коллег и современников. Об этом, например, пишут В.Ф. Блохин и В.В. Шевцов [3, 4]. При обращении к теме государственной прессы XIX в. различные ученые предлагают свой взгляд на губернские ведомости. Д.С. Дьяков подчеркивает «верноподданническую» сущность губернских газет и противопоставляет их «свободолюбивым столичным газетам и журналам» [5, с. 10]. А.Л. Семенова отмечает, что Николаю I нужна была «система губернских изданий, которая должна была укрепить административно-информационную вертикаль власти» [6, с. 35], а О.И. Лепилкина считает, что именно эта пресса «способствовала формированию устойчивого интереса у читателей к местному историко-культурному наследию» [7, с. 181].

Изучение востребованности местной прессы на примере официальных губернских газет сквозь призму исторического опыта региональной российской журналистики делает эту проблему актуальной, а тенденции развития официальной прессы в провинции можно проецировать на современную систему взаимодействия между медиа, обществом и государством.

Объектом исследования служит система официальной печати с акцентом на дореволюционные издания Тамбовской губернии. Цель статьи – обнаружить на основе исторического опыта тамбовских губернских изданий факторы эффективности функций официальной печати в провинциальной системе публичной коммуникации на различных этапах ее эволюции. В связи с этим были сформулированы следующие задачи: изучить историю существования «Тамбовских губернских ведомостей» с 1838 по 1918 гг.; обосновать хронологию различных этапов провинциальной периодики; выявить характерные особенности развития официальной печати, связанные с ее ролью в общественно-политических процессах губернии. В работе были использованы общенаучные и специальные методы: сравнительно-исторический, историко-типологический и др.

И хотя «Губернские ведомости» в отдельных регионах исследованы следующими авторами: Бик-Булатовым А.Ш. [8], Гладышевой С.Н. [5], Козловым С.А. [9], Лепилкиной О.И. [7], Шевцовым В.В. [12] и др., научная новизна нашего исследования связана с попыткой определить факторы эффективного развития провинциальной прессы на конкретной территории в разные исторические периоды.

В ходе анализа официальной прессы в российской провинции было предложено деление на различные исторические этапы, характерные для конкретного региона, что определяет теоретическую значимость работы. Практическая значимость статьи определяется тем, ее выводы могут быть использованы для получения комплексного результата по созданию исторического исследования журналистики региона.

История провинциальной печати в Тамбовской губернии началась с момента, когда в 1788 г. наместник губернатора Г.Р. Державин решил издавать местную газету «Тамбовские известия» для того, чтобы наладить информирование чиновников и повлиять на восприятие губернских реформ. Однозначно сказать, был ли востребован этот опыт, когда по указу Правительства начали издавать «Губернские ведомости», трудно. Но с тамбовской историей перекликается тот факт, что министр внутренних дел Д.Н. Блудов, усилиями которого в немалой степени был обеспечен выход губернских изданий в регионах России [10, с. 172], был литератором, человеком, придерживающимся просветительских взглядов, и двоюродным племянником Г.Р. Державина.

Первые газеты в российской провинции издавались под эгидой органов власти и были строго регламентированы Положением и другими подробными документами. Однако дело создания газеты было непростым: в срок вышли только «Ярославские губернские ведомости». А вот 1838 г. стал уже годом массового появления губернской прессы в Российской империи, в том числе и в Тамбове.

Несмотря на то, что базовые принципы местной периодики были заложены правительственными документами, а важным признаком издания «следует считать утвержденную правительством для этого типа изданий программу, характеризующуюся достаточной широтой» [7, с. 176], в губерниях газеты получились разного качества. Выстраивание хронологии различных периодов в истории

газет позволяет зафиксировать содержательные метаморфозы официальной губернской прессы.

Так, тамбовские краеведы всегда отмечали, что «Тамбовские губернские ведомости» прошли сложный путь развития – от «доски приказов» до полноценного средства массовой информации. В первоначальной подготовке издания принимал участие образованный и энергичный губернатор Н.М. Гамалей. Не менее важную роль сыграл следующий незаурядный правитель губернии – А.А. Корнилов. Он поручил вице-губернатору организовать публикацию интересных статистических материалов, касающихся Тамбовской губернии, найти специалистов, способных готовить материалы на темы сельского хозяйства и промышленности, а также «составить проект всех необходимых изменений и нововведений в типографии» [11, с. 22].

Выпуск газеты в губернии восприняли положительно, отмечая позже, что правительство «шло впереди общества и будило в нем потребности и стремления просвещенного европейца» [11, с. 1]. Однако отсутствие опытного редактора, малочисленность сотрудников, плачевное состояние типографии, недостаток опыта объясняют то, что газета была низкого качества и по содержанию, и по оформлению. В этот период «Губернские ведомости» не отражали в достаточной мере явлений общественной жизни, и, по оценкам современников, газета имела однообразное и скучное содержание.

Этап становления «Тамбовских губернских ведомостей» продлился до 1845 г., когда благодаря новой реформе окончательно утвердилась структура издания, появился «особый газетный стол» [12, с. 113] в губернских учреждениях, который занимался газетой и типографией, а его начальник отвечал за предоставление официальной информации и, по сути, выполнял функцию редактора. Так как теперь газету могли получать не только чиновники, но и частные лица, то в редакции начались мероприятия по расширению объема и улучшению содержания газеты. Это ознаменовало новый период в истории газеты.

По-прежнему важной частью газеты была официальная информация, направленная в основном на чиновничью прослойку аудитории. Но в этот период появились сельскохозяйственные и экономические новости, обзор промышленности, ремесел, медицинская информация и метеонаблюдения, публикации о происшествиях. Неофициальный раздел пополнился за счет «статей местного или литературного характера» [11, с. 29]. Это способствовало «демократизации губернских ведомостей» [12, с. 113], формированию информационного интереса к газете у локальной аудитории. А вот слабым местом всех провинциальных газет стали перепечатки, неизбежно обедняющие содержание местной периодики.

В 1855 г. власти снова пытались улучшить региональную прессу, добавив в программу публикации, в которых содержатся «географические, топографические, исторические, археологические, статистические, этнографические» сведения [13, с. 114], однако авторов, пишущих на такие темы, в провинции было немного.

Следующий этап в развитии «Тамбовских губернских ведомостей» (с 1859 по 1870 гг.) практически совпал с началом широкомасштабных реформ в стране. Однако во многом успех газеты был обеспечен не только эффектом от общественно-политических и социальных изменений, но и деятельностью нового редактора. В редакцию пришел учитель семинарии, член губернского статистического комитета, коллежский асессор В. О. Поспелов, которому удалось воплотить в жизнь запланированную правительством расширенную программу издания и сделать её востребованной у образованной публики [14, с. 111]. Газета, с одной стороны, служила проводником «гуманных и просвещенных идей и понятий» [12, с. 23], а с другой стороны – отражала то движение, которое происходило в обществе благодаря реформам.

В этот период в издании наблюдался приоритет оперативной тематики, появился уклон в сторону репортажности, публиковались письма на различные темы. Газета способствовала проведению дискуссий по экономическим и социальным темам, касающимся развития губернии. Так, обсуждались строительство железных дорог на территории губернии, тема открытия женских школ, вопросы воспитания. Регулярными были аналитические публикации о развитии промышленности, финансах, транспорте и торговле. В газете печатались исторические изыскания первых краеведов. К концу десятилетия появились тексты о благоустройстве губернского центра, водоснабжении, строительстве тротуаров. Таким образом, была сформирована содержательная модель губернских ведомостей, отвечающая структуре информационных потребностей местной аудитории того времени. Газета достигла одной из совершенных своих форм, аккумулировав издательский опыт для поддержания губернской власти и формирования положительного общественного настроя.

Однако для следующего периода (с 1870 по 1880 гг.) характерны турбулентность и нестабильность, обусловленные частой сменой редакторов. Ими становились мелкие губернские чиновники, никто из них не обладал нужным опытом, качествами и видением того, какой должна быть губернская печать. Газета в результате быстро пришла в упадок.

Следующий период (1880 по 1892 гг.) в развитии газеты характерен привлечением к редакторской работе преподавателей гимназии, что было вполне обычной практикой для многих регионов. М.П. Григоровский, Г.М. Холодный, В.В. Соловский – их принадлежность к местной интеллектуальной элите повлияла на качественное изменение «Тамбовских губернских ведомостей». Кроме того, важным фактором улучшения издательского процесса имело и постоянное внимание губернатора А.А. Фредерикса к газете, что способствовало улучшению материального положения редакции.

Это стало периодом подъема газеты: увеличилась периодичность, расширилась тематика, количество подписчиков достигло почти две тысячи человек. Перемены отмечены и в содержании: появились система постоянных разделов, материалы от собственных корреспондентов, рубрики о событиях международной жизни, светская хроника. Стала разнообразной литературно-публицистическая составляющая: поэтические произведения, мифологические сюжеты, библиографические заметки, биографии писателей и известных тамбовских лиц, очерковые описания нравов разных народов, речи преподавателей гимназии. В газете появились судебные очерки. Увеличился объем публикаций по истории, археологии, этнографии.

Редактор «Тамбовских губернских ведомостей» В.В. Соловский в связи с юбилеем газеты в 1888 г. писал, что это единственная местная газета во всей губернии, которая служит «верным отражением жизни нашего края во всех ее проявлениях прошлого и настоящего, выражением его нужд и потребностей» («Тамбовские губернские ведомости», 1888; 9 августа).

Роль периферийной прессы в повседневной жизни становилась все более значимой и требовала типологического разнообразия, к тому же в некоторых регионах официальные газеты конкурировали с зарождавшейся частной периодикой. Поэтому государством было решено: «Губернские ведомости» и типографии должны перейти в частные руки на арендных условиях…» [4, с. 29.].

В Тамбовской губернии такому развитию событий долгое время не давали ход: открытие частной периодики намеренно тормозилось властями, а первый коммерческий листок объявлений появился только в 1899 г. в уездном городке. Поэтому и трансформация привычной системы официальной печати велась неспешно.

В середине последнего десятилетия XIX в. во главе издания встал опытный тамбовский литератор С.Г. Кишкин, который еще несколько лет сохранял газету в предыдущем виде. Однако в 1903 г. вместо неофициального отдела «Губернских ведомостей» он пробует выпускать отдельное приложение к газете. А в 1907 г. он же стал издавать «Тамбовский край», частную газету-конкурента консервативного направления, активно поддерживающую политику губернской власти.

С этого момента можно отсчитывать последний период в развитии «Тамбовских губернских ведомостей». Газета окончательно стала казенным листком: сократилась общая площадь, публиковались строго официальные сюжеты, со страниц исчезли публицистические материалы. Все это повлияло на спад популярности и общественно-политической значимости издания, место которого заняли частные общественно-политические газеты разных направлений. Тем не менее «Тамбовские губернские ведомости» оставались публикатором официальной информации, продолжая выходить до апреля 1918 г., пока вся власть в губернии не перешла окончательно в руки большевиков.

Можно констатировать, что газета «Тамбовские губернские ведомости», развиваясь в рамках своего типологического образца, все-таки имела в разные исторические периоды свои особенности. История издания демонстрирует неравномерность развития региональной прессы, включая периоды достижений и упадка. Среди факторов, от которых зависела эффективность губернских официальных газет, можно отметить политические изменения, обеспечивающие поиск баланса между контролем свободы слова и желанием использовать периодическую печать как «мягкую силу» для решения государственных и местных задач; административную систему руководства изданиями и кадровые проблемы. Анализ «Тамбовских губернских ведомостей» выдвинул на первый план такой фактор, как личность редактора, его видение функций местной печати. Несмотря на разницу оценок роли и степени значимости «Губернских ведомостей», надо признать их уникальность – ведь это была первая информационно-коммуникационная модель взаимодействия между обществом и местной властью.

Библиографический список

1. Обозрение последнего десятилетия журналистики регионов. *Вопросы отечественной региональной журналистики*. Воронеж, 2023.
2. Тулупов В.В. Современная региональная пресса: достижения, проблемы и угрозы. *Вестник Академии медиаиндустрии*. 2024; № 1 (37): 101–106.
3. Блохин В.Ф. «Губернские ведомости» как зеркало русской провинции XIX – начало XX в. *Вестник РГГУ*. 2009; № 17: 20–31.
4. Шевцов В.В. «Губернские ведомости» в дореволюционной историографии периодической печати. *Вестник Томского государственного университета*. 2013; № 377: 81–90.
5. *Очерки истории региональной журналистики:* коллективная монография. Воронеж, 2024.
6. Семенова А.Л. Новгородская периодика губернского периода (1838–1927): история и типология. *Медиа в современном мире. 60-е Петербургские чтения*: сборник материалов Международного научного форума. Санкт-Петербург, 2021; Т. 2: 34–36.
7. Лепилкина О.И. Губернские ведомости как тип издания XIX века. *Вестник Ставропольского государственного университета*. 2005; № 141: 175–183.

8. Бик-Булатов А.Ш. Казанская журналистика периода Российской Империи: закономерности и особенности развития. Автореферат диссертации … доктора филологических наук, Воронеж, 2023.
9. *Официальные издания Новгородской губернии: «Новгородские губернские ведомости» (1838–1918), «Новгородские епархиальные ведомости» (1875–1920)*. Великий Новгород, 2024.
10. Пугачев В.В. Провинциальный читатель в Российской империи. *Вестник Томского государственного университета. Филология*. 2014; № 2 (28): 169–179.
11. Соловский В.В. *Памятная книжка редакции неофициального отдела «Тамбовских губернских ведомостей», по поводу их пятидесятилетия (1838–1888 гг.)*. Тамбов, 1888.
12. Шевцов В.В. Губернские ведомости в законодательстве Николая 1. *Вестник Томского государственного университета*. 2008; № 308: 110–115.
13. Видная О.Е. Роль редактора в развитии провинциальной публицистики: опыт тамбовской губернии. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Филология. Журналистика. 2024; № 3: 110–114.

References

1. Obozrenie poslednego desyatiletiya zhurnalistiki regionov. *Voprosy otechestvennoj regional'noj zhurnalistiki*. Voronezh, 2023.
2. Tulupov V.V. Sovremennaya regional'naya pressa: dostizheniya, problemy i ugrozy. *Vestnik Akademii mediaindustrii*. 2024; № 1 (37): 101-106.
3. Blohin V.F. «Gubernskie vedomosti» kak zerkalo russkoj provincii XIX – nachalo XX v. *Vestnik RGGU*. 2009; № 17: 20-31.
4. Shevcov V.V. «Gubernskie vedomosti» v dorevolyucionnoj istoriografii periodicheskoj pechati. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 377: 81-90.
5. *Ocherki istorii regional'noj zhurnalistiki:* kollektivnaya monografiya. Voronezh, 2024.
6. Semenova A.L. Novgorodskaya periodika gubernskogo perioda (1838-1927): istoriya i tipologiya. *Media v sovremennom mire. 60-e Peterburgskie chteniya*: sbornik materialov Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma. Sankt-Peterburg, 2021; T. 2: 34-36.
7. Lepilkina O.I. Gubernskie vedomosti kak tip izdaniya XIX veka. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2005; № 141: 175-183.
8. Bik-Bulatov A.Sh. Kazanskaya zhurnalistika perioda Rossijskoj Imperii: zakonomernosti i osobennosti razvitiya. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk, Voronezh, 2023.
9. *Oficial'nye izdaniya Novgorodskoj gubernii: "Novgorodskie gubernskie vedomosti" (1838-1918), "Novgorodskie eparhial'nye vedomosti" (1875-1920)*. Velikij Novgorod, 2024.
10. Pugachev V.V. Provincial'nyj chitatel' v Rossijskoj imperii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2014; № 2 (28): 169-179.
11. Solovskij V.V. *Pamyatnaya knizhka redakcii neoficial'nogo otdela «Tambovskih gubernskih vedomostej», po povodu ih pyatidesyatiletiya (1838-1888 gg.)*. Tambov, 1888.
12. Shevcov V.V. Gubernskie vedomosti v zakonodatel'stve Nikolaya 1. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008; № 308: 110-115.
13. Vidnaya O.E. Rol' redaktora v razvitii provincial'noj publicistiki: opyt tambovskoj gubernii. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2024; № 3: 110-114.

Статья поступила в редакцию 05.11.25

УДК 81'373.48:070 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-470-472

Shuyskaya Yu.V., *Doctor of Sciences (Philology), Dean of Faculty of Journalism, A.S. Griboyedov Moscow University (Moscow, Russia), E-mail: shujskaya@yandex.ru*
Yakovenko D.D., *postgraduate, Faculty of Journalism, A.S. Griboyedov Moscow University (Moscow, Russia), E-mail: uselessracoon@mail.ru*

THE TROPE OF "TALKING FOOD" IN HISTORICAL RETROSPECTIVE: FROM MEDIEVAL SONGS OF VAGANTS TO MODERN MEMES. The trope of "talking food," in particular, "talking fried bird," has a long history, which is traced in this study. The abundance of modern memes with images of dishes, on behalf of which various lines are pronounced, goes back to more ancient images. The study aims to trace the history of the development of the image of the "talking fried bird" from the songs of vagants to modern media discourse. It should be noted that in all cases this image was comic, included lamentations, often memories of cooked food about the times of existence in the form of a bird. The first known text in the history of world literature is apparently "The Song of the Roasted Swan," included in the collection of medieval poems and songs "Carmina Burana." The carnivalization of reality, characteristic of the poetry of vagantes, was continued in the twentieth century – the text of "The Song of the Roasted Swan" was included in the cantata by Carl Orff and, according to the hypothesis, influenced both the Soviet humorous culture and indirectly the modern corpus of Internet memes.

Key words: **trope of talking food, song of roasted swan, poetry of vagantes, modern memes, meme culture**

Ю.В. Шуйская*, д-р филологических наук, декан факультета журналистики Московского университета имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: shujskaya@yandex.ru*
Д.Д. Яковенко*, аспирант, Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: uselessracoon@mail.ru*

ТРОП «ГОВОРЯЩЕЙ ЕДЫ» В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ: ОТ СРЕДНЕВЕКОВЫХ ПЕСЕН ВАГАНТОВ ДО СОВРЕМЕННЫХ МЕМОВ

Троп «говорящая еда», в частности «говорящая жареная птица», имеет долгую историю, прослеживаемую в настоящем исследовании. Обилие современных мемов с изображением блюд, от имени которых произносятся различные реплики, восходит к более древним образам. Настоящее исследование призвано проследить историю развития образа «говорящей жареной птицы» от песен вагантов до современного медиадискурса. Следует отметить, что во всех случаях этот образ был комическим, включал в себя ламентации, зачастую – воспоминания приготовленной еды о временах существования в образе птицы. Первым известным текстом в истории мировой литературы, по-видимому, является «Песня жареного лебедя», включенная в сборник средневековых стихотворений и песен *Carmina burana*. Характерная для поэзии вагантов карнавализация действительности получила продолжение в XX веке – текст «Песни жареного лебедя» вошел в состав кантаты Карла Орфа и, по нашей гипотезе, повлиял как на советскую юмористическую культуру, так и – опосредованно – на современный корпус интернет-мемов.

Ключевые слова: **троп говорящей еды, песня жареного лебедя, поэзия вагантов, современные мемы, культура мемов**

Мемы как язык современной коммуникации активно изучаются в современной науке – их рассмотрению посвящены работы по культурологии, коммуникации и различные медиаисследования. Интерес к мемам как к «новому языку», отчасти вытесняющему традиционную семиотическую систему в коммуникации, обусловливает актуальность настоящего исследования.

Мем как «свернутая прецедентная ситуация» (событие, сведенное до шаблона «изображение с текстом») зачастую становится полноценной репликой в диалоге, реакцией на событие, способом солидаризации с коллективом, сигналом в системе «свой – чужой».

До так называемого «визуального поворота» и расширяющейся визуализации коммуникативных и медиасистем роль мемов выполняли текстовые фрагменты, цитируемые и используемые в диалогах в том же качестве, в котором использовались современные мемы. Соответственно, у многих современных мемов есть прообразы в античной и средневековой коммуникации.

Цель исследования – выявить протомемети́ку в средневековом корпусе текстов *Carmina Burana* и проследить развитие темы в современных мемах, использующихся в социальных сетях и телеграм-каналах.

Задачи исследования:

– рассмотреть паттерн «говорящей еды» как основу целого ряда мемов современной медиасферы;

– исследовать историю паттерна от первых упоминаний в средневековых текстах до реализации в современной культуре мемов.

Научная новизна обусловлена тем, что паттерн «говорящей еды» ранее не рассматривался в исследованиях ни литературы, ни массовой культуры. При обилии текстов, написанных от имени еды, – от высказывания сказочного Колобка до речей от имени бургеров и роллов в современных мемах – указанный мотив ранее не обобщался и не рассматривался. В целях сужения материала исследования в настоящей статье ограничим предмет исследования жареной птицей, высказывание от лица которой в тексте *Carmina Burana* получило развитие и продолжение в песенной культуре начала XX века, затем – в мемной культуре начала XXI века.

Теоретическая значимость обусловлена тем, что в данном исследовании рассматривается генеалогия современных мемов и корни распространенных мотивов и сценариев современной медиасферы в текстах Средних веков.

Практическая значимость обусловлена тем, что полученные выводы могут быть использованы в ходе изучения коммуникации, мемов, современных соци-

альных сетей студентами направлений журналистики, public relations, филологии и лингвистики.

Изучение мемов составляет важную часть современных медиаисследований. Сам термин «мем» восходит к исследованию Ричарда Докинза «Эгоистичный ген» [1], где под мемом понимается воспроизводимый культурный знак, передаваемый подобно гену в генетике. В исследованиях К.Л. Рыжкова [2; 3] современные мемы рассматриваются в культурологическом аспекте, С.А. Шомовой [4], С.В. Канашиной [5] и Ю.В. Щуриной [6; 7] – как феномен интернет-коммуникации.

В настоящем исследовании рассматривается генезис мемов от средневековых развлекательных текстов, конкретно – от текста сборника *Carmina Burana* [8]. Этот сборник песен и стихотворений, известный также как «баварский кодекс», рассматривался в науке в контексте пародии [9; 10], а также как сборник текстов, отражающих происхождение интеллигенции как социального слоя [11]. Часть текстов из книги стали основой для одноименной кантаты композитора Карла Орфа [12], написанной в 1935–1936 гг.

Среди текстов *Carmina Burana* представлена песня от имени жареного лебедя, в сокращенном варианте вошедшая в кантату Орфа. Текст песни был переведен на русский язык М.Л. Гаспаровым [13]. Ключевые мотивы песни следующие:

1. Лебедь вспоминает себя птицей, помнит вольную жизнь:

Olim lacus colueram,	Когда-то жил я в озере,
olim pulcher exstiteram,	Когда-то был красавчиком,
dum cygnus ego fueram.	Когда-то звался лебедем.
miser! miser!	Бедный, бедный,
Modo niger	Был я белый –
et ustus fortiter!	Черный стал зажаренный.

2. В тексте излагается история превращения лебедя в блюдо – процесс приготовления:

Me rogus urit fortiter,	Горячий вертел вертится,
gyrat, regyrat garcifer;	Очаг палит безжалостно
propinat me nunc dapifer.	И нож скрежещет яростно.
miser! miser!	Бедный, бедный,
Modo niger	Был я белый –
et ustus fortiter!	Черный стал зажаренный.

В переводе М.Л. Гаспарова элиминирована фигура *dapifer* – с английского языка это слово переводится как «старший слуга, мажордом, сенешаль» [14]. В оригинальном тексте он *propinat* – «поднимает заздравную чашу, пьет за здоровье» [15, с. 627]. В тексте вагантов старший слуга пьет за здравие лебедя, М.Л. Гаспаров принял решение преобразовать эти слова в «нож скрежещет яростно», продолжая мотив приготовления.

3. Последнее, что видит перед собой лебедь, – это скрежещущие зубы (у М.Л. Гаспарова – «рты вокруг голодные») тех людей, которые планируют его съесть:

Nunc in scutella iaceo	Прощайте, глади водные!
et volitare nequeo;	Лежу, на блюде поданный,
dentes frendentes video –	И рты вокруг голодные.
miser! miser!	Бедный, бедный,
Modo niger	Был я белый –
et ustus fortiter!	Черный стал зажаренный.

В оригинальном тексте лебедь жалуется на то, что больше не может летать, у Гаспарова он прощается с «гладями водными». В двух куплетах, не вошедших в текст кантаты Орфа, акцентируется противопоставление белизны живого лебедя – черноте мертвого жареного, включенное М.Л. Гаспаровым в перевод припева песни (в оригинале лебедь говорит в припеве только о том, что он стал черным, зажаренным).

Изображение ожившей жареной птицы стало основой знаменитого этюда «Цыпленок табака», показываемого артистом Леонидом Ярмольником. Как отмечают историки советского телевидения, пантомима Ярмольника была придумана в 1982 году: «История «Цыпленка табака» началась в 1982 году. Крохотную кухню сотрясали взрывы хохота: на фоне старого холодильника Леонид Ярмольник и Александр Абдулов поочередно изображали цыпленка табака. Первые зрители – артисты Михаил Жванецкий, Иван Дыховичный и Олег Янковский – рыдали от смеха, глядя на своих друзей. Компания единодушно признала: в этой пантомиме Ярмольнику нет равных» [16]. Пантомима показывалась в течение нескольких секунд: актер в черных брюках и в черной рубашке (отметим черный цвет, ставший своеобразным знаком зажаренной птицы, хотя фактически она бывает темно-коричневого, золотистого цвета) принимал позу с раздвинутыми коленями и руками и замирал с удивленным выражением лица. Образ «цыпленка табака», возникший из любительского этюда для друзей, коррелирует с архетипическим представлением «живой жареной птицы», представленным в поэзии вагантов.

Нельзя не отметить в этой связи и еще один значимый текст с упоминанием жареной птицы – это песня «Цыпленок жареный, цыпленок пареный», существующая в городском фольклоре с первой половины XX столетия. Совокупность вариантов этой песни собрана на развлекательном портале Pikabu [17], общим местом разных текстов неизменно является желание цыпленка жить:

Цыпленок жареный,
Цыпленок пареный,
Цыпленок тоже хочет жить [17].

Ср. в *Olim lacus colueram*:

Милей мне плавать в заводи,
Милей летать под облаком,
Чем здесь лежать наперченным [13].

Кроме того, интересно заметить, что наиболее ранняя итерация данной песни встречается в сборнике 1963 года под редакцией Бройдо Я. и атрибутируется уже не просто как юмористический текст для широкого круга реципиентов, но как детский фольклор, при этом ограниченный регионально, описываемый как «московская» песня, который мы и будем считать основным, «центральным» вариантом и использовать в рамках дальнейшего сравнения.

Таким образом, в культуре XX века, ознаменовавшегося подъемом интереса к поэзии вагантов (рукопись *Carmina Burana* была найдена в 1847 г., однако повсеместную популярность она приобрела после выхода кантаты Орфа, в 1930-х – 1940-х гг.), устойчиво воспроизводится образ «живой жареной птицы». Этот образ был унаследован и культурой современных мемов и юмористических произведений.

Самым ярким и известным примером, знакомым практически каждому посетителю раннего зарубежного (или более современного русскоязычного и СНГ-отрезка годов 2010-х) Интернета, является Annoying Orange [18] (2009 г. – настоящее время) – американский комедийный веб-сериал, созданный Дейном Боедигеймером под никнеймом DaneBoe и представляющий собой ряд комедийных событий (ситуационную комедию), происходящих вокруг главного титулярного протагониста – Раздражающего Апельсина, который нервирует окружающих жестокими и неуместными шутками, на чем и основывается комедийный эффект всего веб-сериала.

Особенно интересен нам в контексте данной статьи не просто троп «живой еды» как таковой, а отдельный пласт персонажей, напрямую связанных с образом «ожившей» и антропоморфизированной жареной птицы – самыми яркими из которых являются Chick (цыпленок, вылупившийся из залежавшегося яйца), Chicken Leg (собственно, ожившая жареная куриная ножка, напоминающая таковую из KFC), Chicken Nugget (оживший куриный наггетс) и Stuffed Chicken (фаршированная курица) [19]. Они по большей частью являются эпизодическими персонажами, появляющимися ради одного эпизода и нескольких визуальных шуток в его рамках, но всегда проходят один и тот же путь, напоминающий таковой у одушевленных жареных куриных блюд в прочих вариациях тропа – от яркого образа жизни в любом формате до употребления в еду или смерти.

Максимально приближенным к первоначальной сюжетной линии вариации из Carmina Burana (интродукция-приготовление / обработка-смерть) является эпизод под номером 329, озаглавленный *Chicken Leg'd*. Сначала происходит интродукция персонажа Chicken Leg [19], при этом, что интересно, – через других персонажей (что перекликается с Carmina Burana, где (в переводе М. Гаспарова) жареный лебедь тоже раскрывается через прочих животных («Всех птиц я был пригожее... А днесь чернее ворона»), впоследствии происходит процесс приготовления/обработки, в рамках которого Chicken Leg проходит этап обработки блендером, и, соответственно, процесс употребления в пищу, то бишь смерть.

Кроме того, если говорить об образе ожившей еды в целом, не концентрируясь на определенных птичьих элементах как основополагающих юмористических субъектах с полноценной историей и наличием нарративного пути, стоит отметить и мультипликационный фильм *Sausage Party* 2016 года [20], где одним из фоновых персонажей, используемых для создания фона шутки является Chicken Tenders, то есть антропоморфные вырезки из куриной грудки, употребляемые в пищу одним из персонажей под воздействием наркотических веществ. На данном этапе мы наблюдаем уже не образ жареной курицы как центрального юмористического персонажа, но, скорее, расширение образа «жареной птицы», принятого ранее, до более широкого тропа «живой еды» в целом.

В последние годы (2022–2025) наблюдается распространение образа ожившей курицы-гриль, шагающей в сторону, в формате различных анимированных изображений (GIF-файлов) в роли определенных «стикеров» или же reaction image, обычно использующихся в значении безразличия пользователя к обсуждаемому собеседником (или собеседниками в рамках чата) вопросу. Именно на этом этапе наблюдается наиболее интересный нам в контексте рассмотрения мемов как определенного инструмента современной коммуникации или даже «отдельного языка» феномен – юмористический образ и заложенное знаковое значение отрываются от собственно мема и начинают создаваться вокруг определенного элемента информации уже силами и в рамках отдельного сообщества. Наиболее часто встречаемые значения, как уже и было упомянуто, носят коннотацию безразличия; но также встречается и коннотация возвышения над остальными членами сообщества, равно как и коннотация определенного объединения перед лицом врага (чаще всего использующаяся в рамках узких сооб-

ществ и предполагающая подготовленность к «налетам» или к взаимодействию с членами другого или смежного сообщества).

Проведенное исследование позволяет проследить устойчивость образа как «говорящей еды» в юмористическом контексте в целом, так и образа жареной курицы в частности в культурном пространстве – от Средневековья до современности через практически беспрерывный путь, регулярно прослеживающийся в ряде художественных произведений различных форматов. Образ, сформированный первоначально в поэзии вагантов как чисто комический элемент, за счет совмещения в себе одновременно некой «карнавализации» реальности и иронического осмысления хода жизни через смерть и её процесс оказался крайне живучим.

Его повторное возникновение в советской массовой культуре (равно как и количество итераций данного образа, распространившихся по различным регионам) – от этюда «Цыпленок табака» до городского фольклора позже – демонстрирует некую культурную преемственность не только отдельных образов, но и юмористических элементов в целом, то есть некую способность коллективного воображения брать за основу единый мотив и «реинтерпретировать» его в различном ключе в зависимости от текущего исторического и медиального контекстов.

В современной же медиасреде этот образ адаптируется к визуальной логике новой сферы мемов, где тот же самый троп «говорящей еды» утрачивает прямую связь с телесностью и трагизмом первоисточника, расширяя первоначальный образ и обретая функцию некого универсального носителя иронии, безразличия или коллективной реакции. Если в случае средневекового жареного лебедя голос становился неким жестом предсмертного осознания своего раннего бытия, то для персонажей из вселенных *Annoying Orange* или *Sausage Party* речь является скорее инструментом дальнейшего рефренирования, то есть некой игры в язык и его форму.

Таким образом, можно сделать вывод, что троп «говорящей еды» в целом и жареной птицы в частности является одним из множества примеров неких долгоживущих культурных паттернов, неразрывно связанных с юмористическим полем в целом и способного к адаптации и некому самообновлению в рамках различных ситуаций употребления. От устной традиции и карнавальных песен к телевизионным этюдам и сетевым визуальным форматам проходит единая линия – линия осмеяния границ между живым и неживым, телом и образом, потреблением и саморефлексией.

Иными словами, образ жареной птицы – это не просто комическая случайность цифровой эпохи, которая позволяет наблюдать продолжение старого тропа, закрепившегося в человеческой культуре, а одна из форм продолжения средневекового разговора о бытии, смерти и зрелище, спроецированных в экранную повседневность XXI века, что позволяет нам сделать вывод о непрерывности юмористического и комического отображения ряда тем как в художественных произведениях, так и в медиакультуре в целом.

Библиографический список

1. Докинз Р. *Эгоистичный ген*. Перевод с английского Н. Фоминой. Москва: Corpus, 2013.
2. Канашина С.В. Что такое интернет-мем? *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2017; № 28 (277): 84–90.
3. Рыжков К.Л. Интернет-мемы как новое социально-культурное явление. *Человек и культура*. 2021; № 4: 143–150.
4. Рыжков К.Л. Классификация интернет-мемов в реалиях 2021 года. *Культура и искусство*. 2021; № 9: 18–28.
5. Шомова С.В. *Мемы как они есть*. Москва: Аспект-Пресс, 2019.
6. Щурина Ю.В. Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации. *Научный диалог*. 2012; № 3: 160–172.
7. Щурина Ю.В. Интернет-мемы: проблема типологии. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2014; № 6: 85–89.
8. *Carmina Burana*. Available at: https://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost13/CarminaBurana/bur_car0.html
9. Кучина Т.Г., Ахапкина Д.Н. Поэтика комического в parodia sacra (на материале «Богослужения игроков» и «Всепьянейшей литургии»). *Верхневолжский филологический вестник*. 2020; № 2: 71–79.
10. Долгорукова Н.М., Бабенко Ксения Вадимовна. “In taberna quando sumus” как parodia sacra. *Шаги/Steps*. 2021; Т. 7, № 1: 199–210.
11. Денежкин М.Г. Проблемы генезиса европейской интеллигенции: средневековые ваганты. *Интеллигенция и мир*. 2013; № 2: 130–144.
12. Демченко А.И. Модерн II (середина XX века) – магистрали художественного творчества. *Манускрипт*. 2020; Т. 13, № 11: 9–15.
13. *Жареный лебедь*. Перевод М.Л. Гаспарова. Available at: https://facetia.ru/node/2275
14. *Dapifer*. Available at: https://eng-rus.slovaronline.com/28808-DAPIFER
15. Дворецкий И.Х. *Латинско-русский словарь*. Москва: Русский язык, 1996.
16. *«Цыпленок табака»: как родилась легендарная пантомима Ярмольника*. Available at: https://www.doverie-tv.ru/articles/463
17. *Разные версии детского стиха Цыпленок жареный*. Available at: https://pikabu.ru/story/raznyie_versii_detskogo_stikha_tsyiplenok_zharenyiymnogie_dumayu
18. *Annoying Orange*. Available at: https://rutube.ru/video/b9f69bfd692e4a69d9e9a9cf85031024/
19. *Chicken Leg*. Available athttps://annoyingorange.fandom.com/wiki/Chicken_Leg
20. *Sausage Party*. Available at: https://www.imdb.com/title/tt1700841/_pomnyat_980813

References

1. Dokinz R. *`Egoistichnyj gen*. Perevod s anglijskogo N. Fominoj. Moskva: Corpus, 2013.
2. Kanashina S.V. Chto takoe internet-mem? *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2017; № 28 (277): 84-90.
3. Ryzhkov K.L. Internet-memy kak novoe social'no-kul'turnoe yavlenie. *Chelovek i kul'tura*. 2021; № 4: 143-150.
4. Ryzhkov K.L. Klassifikaciya internet-memov v realiyah 2021 goda. *Kul'tura i iskusstvo*. 2021; № 9: 18-28.
5. Shomova S.V. *Memy kak oni est'*. Moskva: Aspekt-Press, 2019.
6. Schurina Yu.V. Internet-memy kak fenomen internet-kommunikacii. *Nauchnyj dialog*. 2012; № 3: 160-172.
7. Schurina Yu.V. Internet-memy: problema tipologii. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 6: 85-89.
8. *Carmina Burana*. Available at: https://www.hs-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost13/CarminaBurana/bur_car0.html
9. Kuchina T.G., Ahapkina D.N. Po`etika komicheskogo v parodia sacra (na materiale «Bogosluzheniya igrokov» ī «Vsep'yanejshej liturgii»). *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2020; № 2: 71-79.
10. Dolgorukova N.M., Babenko Kseniya Vadimovna. “In taberna quando sumus” kak parodia sacra. *Shagi/Steps*. 2021; T. 7, № 1: 199-210.
11. Denezhkin M.G. Problemy genezisa evropejskoj intelligencii: srednevekovye vaganty. *Intelligenciya i mir*. 2013; № 2: 130-144.
12. Demchenko A.I. Modern II (seredina XX veka) – magistrali hudozhestvennogo tvorchestva. *Manuskript*. 2020; T. 13, № 11: 9-15.
13. *Zharenyj lebed'*. Perevod M.L. Gasparova. Available at: https://facetia.ru/node/2275
14. *Dapifer*. Available at: https://eng-rus.slovaronline.com/28808-DAPIFER
15. Dvoreckij I.H. *Latinsko-russkij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1996.
16. *«Cyplenok tabaka»: kak rodilas' legendarnaya pantomima Yarmol'nika*. Available at: https://www.doverie-tv.ru/articles/463
17. *Raznye versii detskogo stiha Cyplenok zharenyj*. Available at: https://pikabu.ru/story/raznyie_versii_detskogo_stikha_tsyiplenok_zharenyiymnogie_dumayu
18. *Annoying Orange*. Available at: https://rutube.ru/video/b9f69bfd692e4a69d9e9a9cf85031024/
19. *Chicken Leg*. Available athttps://annoyingorange.fandom.com/wiki/Chicken_Leg
20. *Sausage Party*. Available at: https://www.imdb.com/title/tt1700841/_pomnyat_980813

Статья поступила в редакцию 06.11.25

УДК 81'38 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-472-474

Voytsekh K.D., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: kseniavoytsekh@gmail.com*

ROLE AND FUNCTIONS OF WORDPLAY IN THE MODERN LITERARY DISCOURSE. The present article studies the complex phenomenon of wordplay in English-language literary discourse. The objective of the study is a comprehensive analysis of the techniques and methods of creating wordplay in the text of the contemporary novel to identify its key functions and characteristics. The language material for the research is taken from the Ali Hazelwood's novel “The Love Hypothesis”. The choice of the illustrative material is due to its value in the modern literary culture. The analysis revealed that wordplay is widely present in the contemporary English novel. The most common tools of wordplay in the text are lexical-semantic methods of creating wordplay, as well as wordplay based on repetition. The main functions performed within the chosen type of discourse are emotional-expressive, characterological, and hedonistic, allowing for the development of characters and the conveyance of their emotions. The article can be used in further studies of the language of modern prose as well as the research in the field of wordplay.

Key words: **wordplay, literary discourse, repetition, lexical-semantical wordplay tools, modern novel**

***К.Д. Войцех**, канд. филол. наук, ст. преп., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: kseniavoytsekh@gmail.com*

РОЛЬ И ФУНКЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В СОВРЕМЕННОМ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

В данной статье изучается феномен языковой игры в англоязычном литературно-художественном дискурсе. Целью исследования видится комплексное изучение приёмов и способов создания языковой игры в тексте современного романа для выявления основных функций и характеристик. Материалом исследования послужил роман Али Хейзелвуд «Гипотеза любви» (“The Love Hypothesis”), считающийся ярким представителем современной популярной прозы. В результате анализа было установлено, что языковая игра широко представлена в современном романе. Наиболее распространены случаи лексико-семантических способов создания языковой игры, а также языковой игры, основанной на повторах. Основные реализуемые в рамках выбранного типа дискурса функции – эмоционально-экспрессивная, характерологическая, гедонистическая, позволяющие раскрыть образы персонажей и передать их переживания.

Ключевые слова: **языковая игра, литературно-художественный дискурс, повтор, лексико-семантические способы создания языковой игры, современный роман**

Литературно-художественный дискурс можно по праву считать одним из наиболее изученных в современном языкознании, однако зачастую работы ведущих учёных посвящены исследованию классических произведений литературы, оставляя без внимания современные художественные романы. Тем временем именно современная проза позволяет судить об изменениях, которым подвергается художественно-литературный дискурс на современном этапе его существования. Таким образом, актуальность работы определяется новизной материала исследования – приёмы использования языковой игры в современной литературе. Целью исследования является контекстуальный анализ средств и приёмов языковой игры, использующихся в современной прозе, для определения их роли в художественном дискурсе. Для достижения заданной цели выделены следующие задачи:

1. Изучить теоретические основы исследования литературно-художественного дискурса.
2. Методом сплошной выборки отобрать эмпирический материал исследования из современного романа «Гипотеза любви» (“The Love Hypothesis”).
3. Провести контекстуальный анализ выделенных приёмов языковой игры с целью выделения функций и роли языковой игры в выбранном типе дискурса.

Научная новизна исследования лежит в области малоизученного материала исследования, а именно – современной англоязычной художественной прозы.

Теоретическая значимость работы обусловлена комплексным подходом в изучении понятия языковой игры и предполагает использование полученных выводов в дальнейшем исследовании современного литературно-художественного дискурса.

Практическая значимость подразумевает использование материалов исследования в преподавании курсов стилистики и литературоведческого анализа текста, а также вносит вклад в дискурсивные исследования.

Главное отличие литературно-художественного дискурса от остальных типов, выделяемых учёными, – это создание новых миров, пусть и похожих на реальность, а также эстетическая функция как основополагающая функция для существования данного дискурса как такового [1, с. 29–30]. Под языковой игрой (ЯИ) мы понимаем любое нестандартное использование языка для достижения надъязыкового эффекта [2, с. 79]. Тем самым в фокус исследования попадают любые языковые «неправильности» [3, с. 23], а также средства создания образности, стилистические приёмы, намеренно двусмысленные высказывания и т. д. Таким образом, исходя из особенностей анализируемого дискурса, мы выдвигаем гипотезу о том, что ЯИ будет активно использоваться авторами литературных произведений.

Материал для исследования был взят из книги Али Хейзелвуд «Гипотеза любви» (англ. *The Love Hypothesis*). Выбор материала исследования обусловлен популярностью книги в пространстве современной массовой культуры: по всему миру было продано более 700 000 копий, книга была признана бестселлером The New York Times, номинирована на премию Goodreads Awards в категории «Романтика», а также получила киноадаптацию, которая планируется к выходу в 2026 году. Всё это говорит о её невероятной популярности среди целевой аудитории, а также о значительной роли в современной литературе этого жанра.

На первом этапе исследования из всего массива текста методом сплошной выборки были отобраны приёмы языковой игры, из которых были выбраны наиболее яркие и представляющие интерес для анализа случаи ЯИ (9). На втором этапе они были проанализированы и классифицированы, исходя из способа создания языковой игры, а также её функции в произведении. В рамках данного исследования примеры будут сгруппированы в зависимости от основы создания языковой игры. В рамках работы мы придерживаемся классификации функций языковой игры Т.П. Курановой [4], поскольку она является наиболее полной и детальной и отвечающей задачам нашей работы.

Лексико-семантические способы создания ЯИ

(1) *“Nope.” She shook her head. “I would never fake-date a dude who thinks that he has to pay for my coffee just because he’s a dude”.*

He lifted an eyebrow. ***“I doubt a language exists in which the thing you just ordered could be referred to as ‘coffee’”*** [5, с. 71].

Диалоги – это способ раскрытия характера персонажей литературного произведения, и, при наличии ограниченного повествователя в произведении (limited omniscient point of view), когда нам как читателям доступны мысли только одного персонажа, характер другого становится понятен только через диалоги. Тем самым использование языковой игры в диалогах абсолютно в каждом случае будет служить средством характеризации персонажа.

Для понимания обратимся к контексту произведения. Роман рассказывает о фиктивных отношениях аспирантки биологического факультета Стэнфорда Олив и одного из молодых профессоров, Адама. Повествование ведётся с точки зрения Олив, которая изначально описывает Адама жёстким, нелюдимым, даже грубым, но волею случая заключает с ним сделку о фиктивных отношениях, которые помогут ей наладить личную жизнь её друзей, а ему – доказать университету отсутствие намерений сменить место работы.

В процессе общения персонажей, однако мы видим его чутким, остроумным, с чувством юмора. Приведённый пример ярко иллюстрирует использование в речи такого приёма, как ***буквализация значения высказывания***. Герой фокусируется на конкретном слове из фразы (в данном случае – *coffee*) и мягко меняет тему. В реальной коммуникации использование данного приёма можно было бы рассматривать как проявление гедонистической функции, а также маркер острого ума говорящего. Несмотря на то, что в художественном дискурсе ситуация реального общения возникнуть не может, мы можем рассматривать ситуации межличностного общения в художественной литературе как квазиреальность, реальности подражающую [6 с. 75] и применять категории анализа реального общения к квазиреальным диалогам персонажей произведения. Тем самым, будет справедливо предположить, что указанные функции в полной мере реализуются в ситуации квазиреального общения и служат для характеризации персонажа.

(2) *Adam didn’t even remember Olive existed before she’d* ***Title-IXed*** *him in the hallway a few weeks ago* [5, с. 194].

Одной из особенностей рассматриваемого романа можно считать использование персонажами авторских неологизмов, созданных из существующих в языке лексем и словосочетаний на основе реальных моделей словообразования. Так, в данном случае мы можем говорить о нулевой деривации как способе словообразования. Title IX – это раздел федерального закона США, запрещающего дискриминацию по половому признаку на рабочем месте. Рассматриваемая фраза – часть внутренних мыслей главной героини Олив, переданных от третьего лица. Несколько недель назад она поцеловала Адама без его согласия в коридоре университета, и в ответ на это он в шутливой форме пообещал заполнить форму раздела 9 о сексуальных домогательствах. В результате всё это превратилось в их внутреннюю шутку, но интересно, что автор выбрала использование короткого и ёмкого глагола, образованного от названия формы, вместо длинных объяснений. Это может говорить и о внутренних переживаниях героини – несмотря на то, что теперь это стало шуткой, она всё ещё переживает о своём поступке (в этом случае правомерно говорить о функции эмоционально-экспрессивной), и об остроумии героини – через косвенную речь передаются именно её мысли (тогда можно считать данную фразу реализацией функции характерологической).

(3) *You have to go to the department social. And to the opening ceremony.* ***You’re the keynote speaker!”***

*“****And I keynote-spoke*** [5, с. 237].

В данном случае мы вновь видим языковую игру в реплике персонажа Адама, которая говорит о его остроумии. Разговор происходит между главными персонажами, Олив и Адамом. Он предлагает пропустить все мероприятия после научной конференции и вместо этого поужинать, она же пытается возразить тем, что он является одним из ключевых спикеров конференции и должен присутствовать и на неофициальной части. Его ответ с точки зрения лингвистических характеристик – это сложный способ использования языковой игры, основанный на повторе (основной компонент повторяется в полном виде, но с креативным изменением формы) и приёма окказиональной лексикализации [7] в квазиреаль-

ную лексическую единицу, изменяющуюся по всем законам английского языка. С одной стороны, данный случай языковой игры вновь является характерной чертой персонажа, с другой – помогает передать динамику общения, когда Адам, возвращая Олив её же слова, ставит точку в их обсуждении и занимает главенствующую позицию в диалоге, реализуя функцию самовозвышающую.

(4) *"Should we fake-marry, so you can get citizenship?"*

"Oh, yes. I think it's time we ***fake-move-to-the-next-level****"* [5, с. 248].

Здесь мы также можем говорить об окказиональной лексикализации, но теперь уже с позиции дефисации как способа словообразования. Несмотря на то, что отечественные лингвисты редко говорят о дефисации (hyphenation) как стилистическом приёме, в ряде работ он рассматривается как средство стилистического воздействия [8]. В данном случае, в отличие от предыдущего, фраза звучит из уст Олив в моменте обсуждения их нынешнего статуса отношений. Повторение лексемы fake не только в данном случае, но и на протяжении всего произведения призвано показать, что герои не воспринимают их соглашение всерьёз, однако на самом деле за этим кроется их потаённое желание, чтобы фиктивные отношения переросли в настоящие. В рассматриваемом же отрывке первая фраза принадлежит Адаму и является очевидной шуткой, однако Олив вплетает в свою речь языковую игру исключительно для того, чтобы скрыть свои истинные эмоции: она поражена тому, что Адам может даже думать о чём-то подобном, пусть и в шутливом ключе.

(5) *Maybe it was the way he'd just told her something about himself, or how he'd taken her hand earlier and saved her from her misery.* ***Her knight in black armor*** [5, с. 255].

Рассматриваемая фраза звучит в авторской речи, которую можно считать пересказом мыслей главной героини, и при описании своих чувств к герою она прибегает к контекстуальной трансформации фразеологической единицы с заменой компонента, при этом вне контекста основа замены не будет понятна. Основание для изначального использования идиомы вполне очевидно: героиня испытывает чувства к мужчине, который оказывался рядом, помогал и, в её собственных терминах, «спасал её от ощущения полной ничтожности». Однако замена лексемы ***shining*** на ***black*** будет понятна только в контексте произведения: Адам часто носит чёрные рубашки, и своей репликой Олив отсылает к этой его особенности.

ЯИ, основанная на повторах

(6) *He shrugged. "Seems like a* ***win-win*** *to me."*

It so did not, to Olive. It seemed like a ***lose-lose****,* ***and then lose again, and then lose some more****, type of situation* [5, с. 43].

Говоря о данном примере, мы выбрали повтор как основополагающий способ создания языковой игры, поскольку именно повтор служит для передачи эмоционального состояния главной героини, Олив. Однако данный приём, несомненно, можно считать осложнённым, так как повтор работает только в сочетании с антонимией (*win-win / lose-lose*) и градацией. Столь сложная основа ЯИ использована для того, чтобы раскрыть характер главной героини и показать степень её переживаний.

(7) *"What's wrong with* ***black****?" He frowned.*

*"****It's not even a color. It's no colors, technically****."* <…>

"Let's say white. Okay, white".

He clucked his tongue. "You know, I don't think I can accept that. ***White's not really a color. More like all colors put together—****"* [5, с. 70, 74].

Данные отрывки взяты из одного и того же диалога Адама и Олив, но следуют не сразу друг за другом, а с некоторой паузой, что может считаться частным случаем сложного повтора. Кроме того, мы наблюдаем контекстную антонимичную замену второго компонента фразы – герой возвращает героине её фразу, сказанную ранее, в шутливой форме, показывая своё превосходство в диалоге. Кроме того, разговор между героями идёт о любимых цветах, и символичным можно считать противопоставление чёрного и белого цветов как любимых, что говорит нам о, на первый взгляд, непреодолимых различиях между персонажами.

(8) *Adam:* ***It's not my job to manage your friend's emotions****.* <…>

Olive: As someone once told me, ***it's not my job to work on your emotion regulation skills*** [5, с. 119, 169].

Сложным мы считаем аллюзивный повтор, который имеет место не в рамках одной сцены/диалога, но разнесён во времени. В данном случае первая фраза взята из переписки между героями. Адам славится жёсткой критикой неудач своих аспирантов, и после того, как это касается одного из друзей Олив, она считает нужным сообщить Адаму, что его подход ранит чувства других людей. В ответ же Адам утверждает, что чувства других – не его забота. Вторая фраза звучит уже из уст Олив, когда они с Адамом обсуждают, почему он отказался от прививки, и его аргумент звучит как «мне неприятно чувствовать иглу в своём теле». Данный пример похож на ситуацию в примере (7), однако теперь в качестве отвечающего выступает уже Олив, и возвращает она фразу только через несколько дней, что говорит о ней как о персонаже, который может постоять за себя, и языковая игра в данном случае выполняет функцию характерологическую.

(9) *It wasn't* ***their first kiss, but it was the first kiss that was*** *THEIRS, and Olive savored it for long moments* [5, с. 256].

Наконец, мы видим повтор с частичной заменой грамматической формы, осложнённый игрой шрифтом как одной из разновидностей языковой игры [9, с. 164]. Графическое акцентирование помогает привлечь внимание читателя к основной мысли высказывания, а почти полный повтор конструкции – глубже передать чувства героини, от лица которой происходит повествование в романе.

Подводя итоги, можно с уверенностью утверждать, что языковая игра является востребованным инструментом создания текстов современного литературно-художественного дискурса. Проведённое исследование показало, что языковая игра активно используется в выбранном материале исследования. Основными типологическими категориями ЯИ, представленной в материале исследования, являются лексико-семантические способы ее создания, а также ЯИ, основанная на повторах. Нередки случаи осложнённого использования языковой игры. Основные реализуемые функции – характерологическая, эмоционально-экспрессивная. Кроме того, рассмотрение литературно-художественного дискурса как пространства квазиреального общения позволяет говорить о реализации гедонистической функции. Дальнейшие исследования в данной области предполагают рассмотрение других произведений современной прозы, анализ образного языка, а также сравнение механизмов использования языковой игры в произведениях разных жанров. Данная статья рекомендована исследователям, проводящим изучения в области стилистики текста, а также учёным-литературоведам.

Библиографический список

1. Сапиева С.К., Малова Н.Е., Шхумишхова А.Р. Литературно-художественный дискурс и его интерпретация в современной лингвистике. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики.* 2021; № 4: 27–36.
2. Норман Б.Ю. *Грамматика говорящего*. Санкт-Петербург: Издательство СПбГУ, 1994.
3. Санников В.З. *Русский язык в зеркале языковой игры*. Москва: Языки русской культуры, 2002.
4. Куранова Т.П. Функции языковой игры в медиаконтексте. *Ярославский педагогический вестник.* 2010; № 4: 272–277.
5. Hazelwood A. *The Love Hypothesis*. London: Sphere, 2022.
6. Левицкий А.Э. Реальное, квазиреальное и нереальное: проблемы вербализации средствами современного английского языка. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2017; № 7 (779): 72–84.
7. Клецкая С.И. Окказиональная лексикализация «дыр бул щыл» А. Крученых. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2021; № 4 (157): 152–158.
8. Гималетдинова Г.К. Семантика и прагматика английского дефиса. *Учёные записки Казанского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2010; Т. 152, № 6: 188–198.
9. Нухов С.Ж. Игра шрифтом как модный графический прием языковой игры в медийных заголовках. *Вестник Башкирского университета*. 2018; Т. 23, № 1: 164–172.

References

1. Sapieva S.K., Malova N.E., Shhumishhova A.R. Literaturno-hudozhestvennyj diskurs i ego interpretaciya v sovremennoj lingvistike. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2021; № 4: 27-36.
2. Norman B.Yu. *Grammatika govoryaschego*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo SPbGU, 1994.
3. Sannikov V.Z. *Russkij yazyk v zerkale yazykovoj igry*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 2002.
4. Kuranova T.P. Funkcii yazykovoj igry v mediakontekste. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2010; № 4: 272-277.
5. Hazelwood A. *The Love Hypothesis*. London: Sphere, 2022.
6. Levickij A.`E. Real'noe, kvazireal'noe i nereal'noe: problemy verbalizacii sredstvami sovremennogo anglijskogo yazyka. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2017; № 7 (779): 72-84.
7. Kleckaya S.I. Okkazional'naya leksikalizaciya «dyr bul schyl» A. Kruchenyh. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 4 (157): 152-158.
8. Gimaletdinova G.K. Semantika i pragmatika anglijskogo defisa. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2010; T. 152, № 6: 188-198.
9. Nuhov S.Zh. Igra shriftom kak modnyj graficheskij priem yazykovoj igry v medijnyh zagolovkah. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2018; T. 23, № 1: 164-172.

Статья поступила в редакцию 16.11.25

УДК 81.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-475-478

Aliomarova G.I., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail; usaeva41@bk.ru*
Guseynova T.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: angara67@yandex.ru*
Terekhova N.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: nelli649729@mail.ru*

A PUBLICISTIC TEXT AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF AESTHETIC PERCEPTION OF REALITY. The article studies an analysis of a significant component of a journalistic text, which is inextricably linked to the aesthetic possibilities inherent in the language system itself. The study of journalistic texts has led to the conclusion that the aesthetic characteristics of linguistic elements are determined by a complex of factors. These include the unique features of language as a living, constantly evolving system, the fundamental principle of asymmetry in language (where form and meaning are not always directly related), the unique characteristics of each national language, the internal mechanisms of language development, and the range of figurative and emotional means available in language. The aesthetic potential of a language is directly dependent on a number of factors, including the established practices of using linguistic units, the specific trajectories of literary movements in a particular society, the unique characteristics of the national mentality reflected in the tradition, and the level of linguistic talent among native speakers, as well as their established artistic and aesthetic orientations and preferences. Within the scope of the problems under consideration, the study of the aesthetics of linguistic elements should take into account the following aspects: their relationship to universal aesthetic categories that are common to the entire range of objects in reality; their contribution to the construction of linguistic representations of the world, the features of the creative transformation of traditional approaches, and the embodiment of the aesthetic principles of the journalistic genre to which the analyzed text belongs.

Key words: **structure of journalistic text, aesthetic potential of linguistic units, universal aesthetic categories, perception, mentality, emotionality, and evaluation**

Г.И. Алиомарова*, канд. филол. наук доц., зав. каф. теории и истории русского языка Дагестанского государственного педагогического университета имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: usaeva41@bk.ru*
Т.С. Гусейнова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: angara67@yandex.ru*
Н.В. Терехова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: nelli649729@mail.ru*

ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена анализу значимой составляющей публицистического текста, неразрывно связанной с теми эстетическими возможностями, которые заложены в самой языковой системе. Изучение текстов публицистики позволило сделать вывод, что эстетические характеристики языковых элементов определяются целым комплексом обстоятельств. К ним относятся следующие: особенности языка как живой, постоянно развивающейся системы, фундаментальный принцип асимметрии языкового знака (где форма и значение не всегда напрямую связаны), уникальные черты каждого национального языка; внутренние механизмы его развития, а также весь спектр образных и эмоциональных средств, которыми располагает язык. Эстетические возможности языка находятся в прямой зависимости от ряда условий: укоренившиеся практики употребления языковых единиц, специфические траектории развития литературных направлений в конкретном социуме, уникальные черты национального менталитета, отраженные в традиции, а также уровень развития языковых талантов у носителей языка и их сформировавшиеся художественно-эстетические ориентации и предпочтения. В рамках рассматриваемого круга проблем исследование эстетики языковых элементов должно проводиться с учетом следующих аспектов: их соотнесенности с универсальными эстетическими категориями, которые являются общими для всего спектра объектов действительности; их вклада в конструирование языковых репрезентаций мира, особенностей творческой трансформации традиционных подходов и воплощения эстетических принципов публицистического направления, к которому относится анализируемый текст.

Ключевые слова: **структура публицистического текста, эстетический потенциал языковых единиц, универсальные эстетические категории, восприятие, ментальность, эмоциональность, оценочность**

Актуальность представленного исследования детерминируется важностью процесса анализа эстетических аспектов языка в публицистике, когда акцент смещается в сторону лингвистической прагматики. В частности, становится принципиально важным фактор адресата, поскольку восприятие и интерпретация текста напрямую зависят от читательской аудитории. Формирование эстетических возможностей языка происходит под влиянием ряда факторов, объединяющих ряд привычных способов применения языковых элементов, исторического пути развития литературных стилей в определенной культуре, уникальных черт национального самосознания, воплощенных в традициях, а также уровня владения языком и художественных предпочтений его носителей.

Целью исследования стал анализ механизмов формирования публицистического пространства посредством языковых единиц, отображающих эстетическое восприятие мира и способность к эстетической оценке реальности.

Задачи исследования:

– анализ способов обновления механизмов развития публицистической эстетики;

– изучение оценочно-эстетического содержания современных публицистических текстов;

– описание эстетического переживания действительности как порождения речемыслительной деятельности, состоящей в транзиторных связях с коммуникантами и значимости практической целесообразности познавательных механизмов.

Научная новизна исследования манифестируется лингвистическим описанием значимых универсальных эстетических принципов, присущих всему многообразию реальных связей с общечеловеческими эстетическими нормами, применимыми ко всем явлениям.

Теоретическая значимость определяется детализацией языковых признаков фундаментальных эстетических категорий, а также спецификой творческого переосмысления устоявшихся подходов к реализации эстетических идеалов, свойственных публицистическому тексту.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использовать результаты анализа в процессе исследования создания механизмов формирования публицистических текстов как результата переосмысления индивидуумом характерных языковых форм.

Материалом исследования послужили извлеченные из книги современного публициста Олега Матвейчева «Уши машут ослом. Сумма политтехнологий», посвященной пиар-технологиям, фрагментов текстов, отражающих эстетическое восприятие индивидуумом действительности.

Основными методами исследования являются описательный, сопоставительный и подстановочный.

Языковые единицы, отражающие эстетическое восприятие как некий концепт, позиционируются в качестве объекта анализа не только языка, но и ряда других направлений, например, психолингвистики, культурологи, философии и др. Эстетическое восприятие детерминируется как процесс, в котором органы чувств человека напрямую сталкиваются с предметами, явлениями и их особенностями, в результате чего возникают образы, неразрывно обусловленные теми конкретными объектами и их свойствами, которые они характеризуют, и полностью зависящие от условий коммуникации с последующим формированием когнитивного пространства. «Когнитивный аспект медиатекста отражает мотивационные аспекты восприятия мира. Сегодня исследователи выделяют эмоциональные, рациональные, социальные, глорические, эстетические мотивы мировоззрения человека, так или иначе актуализированные в медиатекстах» [1, с. 56]. При таком развитии отмечается эстетическое восприятие действительности посредством публицистического текста, которое обусловлено его актуальностью, злободневностью, а также способностью вызвать эстетическое удовлетворение при процессе чтения как приобщение к новым знаниям. Часто подобное

удовлетворение не имеет утилитарной цели и представляет собой комплексное переживание, где чувства и разум работают одновременно, основываясь на значимости эстетического удовольствия, внутренней активности и ощущения информационной достаточности в процессе отображения языковой картины мира как одного из основных понятий современной лингвистики. «Принято считать, что языковая картина мира включает универсальные черты, общие для всего человечества, черты культурно-специфические, а также индивидуальные черты, присущие той или иной личности. Мир воспринимается не пассивно и определяется системой философских воззрений, религиозных верований, культурных традиций, нравственных ценностей, убеждений, предрассудков и стереотипов» [2, с. 89]. В публицистике при рассмотрении вопросов, касающихся эстетического восприятия языка, обращает на себя внимание лингвистическая прагматика, особенно в контексте читателя, т. е. становится важен тот, кому адресовано сообщение.

Анализируя язык книги О. Матвейчева, можно отметить, что эстетическую силу имеют те языковые средства, которые способны вызвать у человека как получателя сообщения эстетическое впечатление и переживания: «Слово «программирование» известно всем. Но оно не ассоциируется с «социальным», «общественным», «гуманитарным». Программист – это технарь, физик, математик, сутками сидящий у своего компьютера и не имеющий представления даже о том, как поджарить себе яичницу (какие там проблемы общества!). Витающий в своем математическом, строго научном мире, с цифрами, проблескивающими сквозь стекла очков, программист является символом машинальности, скуки, механистичности, строгости, педантичности и антиподом всего свободного, творческого, человеческого, соблазнительного» [3, с. 100]. Эстетическое восприятие действительности как результат речемыслительной деятельности активно взаимодействует с коммуникативностью, прагматикой, когнитивностью. Соответствующие языковые конструкции формируются в процессе создания публицистических текстов, содержание которых осмысляется читателями, при этом они становятся единицами языковой системы и интегрируются в когнитивное пространство социума.

Структура публицистического текста обнаруживает и разворачивает перманентную область индивидуальных и общепринятых оценочных компонентов, выражающих эстетическое содержание, образуют подтекст и направления его расшифровки. Безусловно, данный процесс не может быть бесконтрольным, т. к. регламентирует специфику отбора языковых единиц эмоционально-оценочной номинации и соответствует авторским интенциям. Следовательно, между единицами эстетической и эмоционально-оценочной направленности и текстом обнаруживается взаимообусловленная линия определенных речемыслительных запросов, требований и решений. Динамика эстетического восприятия действительности характеризует отношения сообщения и обращения в структуре публицистического текста, коррелируя предмет речи с комплексом авторских персональных знаний как продуцента языковых знаков, с одной стороны, и читателя, воспринимающего, усваивающего и воспроизводящего (транслирующего) предоставленный комплекс знаний, с другой. Данное обстоятельство весьма существенно для книги О. Матвейчева как публицистического текста пиартехнологической направленности: «Сейчас политик или бизнесмен, обращаясь в агентство, попадает в сходную ситуацию. Он обязательно услышит, что агентство занимается и PR, и рекламой, и «имеет связи с журналистами». Они тоже считают, что это разные названия одного и того же. Причем это преподносится как достоинство. В то же время «кодексы чести» на Западе запрещают пиарщикам и журналистам общаться друг с другом, а также очень жестко разводят функционалы рекламы и PR. И дело не только в «кодексах чести» – дело в самом смысле обязанностей, которые принципиально различны, если, конечно, подходить к обществу и общественности как к сложной проблеме. Public affairs, работа с государственными учреждениями и общественными организациями, – это совсем не то, что Image making, работа по созданию имиджа» [3, с. 106]. Как следует из приведенной иллюстрации, рассматриваемые языковые единицы развивают эвристическую содержательную направленность текста, раскрывая, в некоторой степени даже демонстрируя, структурно-семантические связи между единицами текста. Эмоционально-экспрессивная суть данных языковых единиц оперирует пресуппозитивными представлениями, базовыми знаниями читателя, его ментальными критериями, соразмерным восприятием картин окружающей действительности, а также способностью естественного реагирования на языковые единицы и выработкой последовательной оценочности.

Изучение механизмов создания публицистического текста позволяет детерминировать принципы выработки определенных единиц, а также определить логику имманентного развития языка в зависимости от приоритетов носителей языкового коллектива. Подобные языковые комбинации, многочисленность их моделей как способ личностного восприятия мира характеризуются в виде многоступенчатого процесса распознавания, идентификации и воспроизведения смыслов в эмоционально-оценочном функциональном пространстве, могущем формировать структуру художественного произведения.

Читатель, испытывая эстетическое удовлетворение от чтения текста благодаря особенностям языка, его свежести, выразительности, гибкости и гармоничному сочетанию с общим замыслом произведения, вырабатывает и определенное позитивное отношение к действительности, что существенно для политтехнологических текстов, целью которых является воздействие на массовое сознание, например: «Здесь действует закон симуляции, закон самосбывающихся прогнозов. Располагая малыми ресурсами, политик говорит, что располагает гораздо большими. Контрагенты принимают это за истину, начинают действовать в соответствии с так понятой реальностью. А наш политик получает позже то, чем он хотел обладать, блефуя. Действует одна и та же схема: исходные ресурсы – блеф – ресурсы-штрих – блеф-штрих – ресурсы – два штриха, и так далее до бесконечности. Так выглядит военно-наступательная тактика. Но аналогично устроена и дипломатия (мирная, ориентирующая на коммуникацию отрасль)» [3, с. 82]. При этом «к ключевым ценностям массовой культуры, определяющим ролевые модели лингвистической самореализации наших современников, а следовательно, и способу их коммуникации, можно отнести ориентацию на вечный праздник жизни, где нет места проблемам, болезням, старости, поскольку любое препятствие успешно преодолевается при помощи очередного чудо-средства, продвигаемого рекламой; стремление любой ценой быть на виду и на слуху, даже если для подобной саморекламы необходимо совершать абсурдные поступки; желание преодолеть сущностные законы бытия, достичь вечной молодости, неувядаемой красоты, бросить вызов смерти» [1, с. 55]. Таким образом, сенсорное постижение действительности представляет собой непосредственное отражение, обусловленное влиянием объективной реальности на органы чувств индивида. Подобное воздействие протекает как процесс взаимодействия материальных субстанций, т. е. объектов и феноменов внешнего мира и сенсорных рецепторов человека. Данный метод репрезентации действительности, хотя и не является ее буквальным отображением, сам по себе не предполагает отрыва от объективной реальности, что характерно для абстрактно-обобщенного способа ее познания. Восприятие и интерпретация индивидуумом реальности неразрывно связаны с психическими процессами, протекающими в мозге, вследствие чего создается возможность познания мира и формирования субъективного отношения к нему. Восприятие в тексте особенно публицистическом (в силу его специфики) закладывает основу эстетического мировосприятия, формируя картины окружающей действительности, познание же, в свою очередь, отражает эту действительность как объективную реальность: «Опять возражение: человек же непостоянен! Ответ: в математике тоже есть понятие «переменной». Но если мы задали функцию, то какие бы значения переменная ни принимала, мы всегда сможем построить график и указать, в каком месте он пересечется с другой кривой... Способы «задания функций» в социальном программировании свои. Самый простой из них – это «публикация программы» на манер программы КПСС или «Единой России», тогда свободные переменные сами принимают на себя определенную функцию, коль они согласны с этими программами. Или не согласны с ними» [3, с. 102]. В ситуации, представленной в данном фрагменте, для полноценного построения мыслительной деятельности человека необходима оценка как неотъемлемый компонент в публицистическом тексте, позиционируемый в качестве завершающего этапа, который вместе с восприятием и познанием делает весь процесс отражения целостным. В данных обстоятельствах актуализируются языковые единицы с когнитивным содержанием, т. е. когнитивная лингвистика выделяется своим фокусом на фоне анализа языковых единиц в реальных коммуникативных сценариях и признанием текста как первичного объекта исследования языка: «Основными чертами когнитивной лингвистики являются: анализ языковых единиц в условиях конкретных коммуникативных ситуаций и рассмотрение текста как основы анализа языка. То есть когнитивная лингвистика анализирует конкретные языковые единицы в условиях определенного коммуникативного акта, исследует различия в функционировании языковых единиц в разных коммуникативных условиях» [4, с. 89].

Эстетическое восприятие действительности, обусловленное сознательной оценкой чего-либо, осуществляется после того, как произошло осознание и постижение ее на интуитивном уровне, на основании того, что для индивидуума важно или может быть важным. Подобная оценка предопределяется логическим анализом информации и постепенно транспонируется в умозаключение, содержащее довольно полное представление об описываемом. Здесь важно, что «с позиций осмысления философских аспектов языка средств массовой информации большое значение имеет лингвокультурологический анализ семиотического пространства медиатекста» [1, с. 54]. Для публицистического текста, как показывает анализ книги О. Матвейчева, любой процесс познания начинается с чувственного восприятия, которое неразрывно связано с мышлением. Затем, на этапе оценочной деятельности, понимание мира обретает конкретную форму, поскольку в целом человеческое мышление ориентировано на оценку. По сути, мыслительный процесс проявляется именно через оценочные суждения. Например: «Жена приготовила на ужин рыбу. «В газете, – объясняет она вам, – написали, что американские ученые открыли в рыбе какие-то новые микроэлементы, влияющие на обмен веществ». Ну, что сказать? Пиарщики добились своего: по крайней мере один человек в этот день предпочел рыбу другим возможным продуктам» [3, с. 82]. Таким образом, эстетическое познание прежде всего генерируется в ощущениях, где мысль уже начинает свою работу, затем оно переходит в фазу оценки, т. к. понимание мира в широком смысле пронизано оценочными суждениями. В связи с этим можно отметить, что мышление детерминируется как перманентный процесс умозаключений и выводов.

В эстетическом восприятии коммуникативного процесса наблюдается некоторая закономерность, обусловленная тем, что знаковые системы и речевые

акты должны соответствовать свойствам объекта речи и целям субъекта коммуникации. Для успешного управления ситуацией коммуникации и его последствиями важно осознавать движимые индивидуумом мотивы. В первую очередь нужно учитывать потребности, являющиеся источником его активности, ради которых он действует, то есть конкретные вещи или цели, удовлетворяющие данным потребностям. Иными словами, необходимо принимать во внимание его систему ценностей и то, что для него важно.

Как установлено при анализе текста книги О. Матвейчева, актуализируется проблема демонстрации индивидуумом способности и желания коммуникации, т. к. культурологический аспект детерминируется не только артефактами, но и процессуальной структурой, оболочкой, куда включаются внешние, рецепторные, оценочные, выразительные и т. д. характеристики, являющиеся общими для социума и формирующие его ментальный и культурологический пласт: «Работа *на «чужой» территории* означает работу на территории, где консультант не проживает, которую он не знает и не чувствует. Эта ситуация встречается сплошь и рядом. Я посчитал, что в России за четыре–пять лет проходит более 100 000 выборов. Если консультанты хотят обеспечить себя постоянной работой, они либо должны брать кого-то на постоянное обслуживание и вести *кампанию «от выборов до выборов»,* либо переезжать из региона в регион. Сейчас многие увлеклись долгосрочными проектами и постоянно убеждают клиентов в том, что выборы нужно начинать за год–полтора. Все это прекрасно и понятно. Но всегда будут нужны *«короткие» кампании, идущие непосредственно перед выборами, собственно «предвыборные» кампании. Лично мне интересны именно такие. Я спринтер. Здесь и духовное, эмоциональное напряжение, мощная энергетическая атмосфера»* [1, с. 40].

Предметная деятельность и разнообразие опыта формируют и расширяют спектр восприятия субъективных человеческих чувств, причем «восприятию свойственны целостность и структурность, поэтому следует выделить прямо пропорциональное смысловое движение от осознания отдельных компонентов к целостному пониманию предмета, явления, признака» [5, с. 249]. Развитие эстетического восприятия, трансляция культурных ценностей становится возможным благодаря взаимодействию с миром, что утверждает эти чувства как неотъемлемые компоненты человеческой природы. Человеческие чувства, в том числе более сложные, внутренние, глубинные (прагматические, спонтанные и др.) в своей полноте человечности, формируются исключительно под воздействием соответствующего объекта и антропоморфичности природы. Идея о том, что культура, проявляющаяся в виде некоторых артефактов, служит основой для совершенствования сущностных человеческих способностей, прочно укоренилась в философии, психологии и лингвистике (хотя в лингвистике данная концепция пока только развивается). Признание языковых единиц (звуков) культурными объектами представляется необходимым условием для адекватного объяснения процесса передачи речевых навыков от одного человека к другому, от поколения к поколению.

Формирование структуры, содержания и смысла высказываний невозможно без опоры на всеобъемлющие представления о мире. Содержание сознания, определяемое знаниями о языке и окружающей действительности, репрезентируется в процессе инкультурации и детерминирует ментальное представление о культурно-ментальной специфике, существующей наряду с ее предметными и деятельностными формами. Данные формы регламентированы способами, которые характеризуют внутренние, ментальные представления культуры и становятся видимыми и ощутимыми. Например: «В книге есть и третий слой: самоопределение пиара. Большинство считает, что пиар и реклама – это если не братья-близнецы, то близкие родственники. «Уши» открывают глаза. Реклама и пиар – враги, реклама и пиар растут из разных корней. Реклама и пиар различны по методам. Нигде, ни у одного автора, теоретика пиара, несмотря на все размежевания с рекламой, так выпукло и точно не произведены отличия, как это сделано в середине книги. Последствия этого революционного открытия еще предстоит осознать в полной мере. Это в первую очередь – отразится на теории. Абсурдно, но это так: до сих пор теоретики пиара применяют понятийный аппарат и методологию, доставшиеся от рекламы! А ведь общество давно изменилось. После теории настанет черед практики, реклама будет уступать место пиару» [3, с. 97].

Эти внешние проявления, являющиеся, по сути, содержанием мыслей и представлений индивидуума, служат для того, чтобы взаимодействовать и обмениваться культурными смыслами в обществе, замещая собой непосредственный доступ к внутреннему миру культуры. Объективированные формы культуры, выраженные в предметном мире и в деятельности, представляют собой экстернализацию ее ментального измерения. Эта внутренняя когнитивная форма культуры, по определению интроспективная, находит свое выражение вовне через образы сознания. Данные экстернализации, являясь содержанием этих образов, выполняют функцию репрезентации и замещения внутренней ментальной формы в интерсубъективном пространстве жизнедеятельности носителей культуры.

Вследствие того, что сознание индивида оперирует образами, репрезентирующими культурные артефакты, в коммуникативном акте происходит замещение языковых знаков самими этими артефактами. Иначе говоря, язык, проецируя в сознании индивидуума культурные предметы, позволяет им опосредованно участвовать в речевом общении, подменяя языковые знаки. Для человека, приобщенного к культуре и обладающего сформированным сознанием, эстетическое восприятие языка становится инструментом внешней репрезентации этого сознания и удобным средством символической замены культурных реалий в коммуникации: «Итак, первый плюс – это «позитивное незнание» ситуации, свобода от недооценок и переоценок людей, возможностей, СМИ, элит, электората. Незнание, позволяющее идентифицироваться с электоратом, потому что дистанция между ним и властью такая же, как между вами («чужим» консультантом) и местной властью. Второй «плюс» – это другая сторона того же самого «взгляда со стороны». Другая сторона наличия «дистанции» между консультантом и округом. Это возможность сравнивать различные территории и округа и на основе этого сравнения сразу видеть специфику данного округа» [3, с. 42]. Таким образом, язык как средство, присвоенное личностью в процессе культурогенеза и когнитивного развития, обеспечивает экстериоризацию сознания и предоставляет эффективный механизм для демонстрации культурных объектов в речевом взаимодействии.

В отличие от перцептивного восприятия, рациональная сфера складывается на основе знаний, которые социум передает индивидууму в процессе его развития, в результате которого обучение происходит посредством речи, когда один человек передает информацию о культурных объектах другому. Последний, воспринимая эту информацию, не просто запоминает её, а активно перерабатывает, связывая новые знания с уже имеющимися, и таким образом создает собственное понимание. Следовательно, понимание сообщения реципиентом предполагает активное конструирование его содержания на основе имеющегося когнитивного багажа, то есть отмечается создание новых знаний путем интеграции с уже существующими.

В процессе исследования языка политтехнологической деятельности О. Матвейчева установлено, что эффективное убеждение, приводящее к добровольному принятию решений со стороны собеседника, возможно лишь при глубоком понимании его потребностей и мотивационной сфер. Социальный статус, определяющий позицию индивида в социальной структуре, является значимой характеристикой партнера по коммуникации. При этом определяющее значение для выбора речевой стратегии имеет не абсолютное значение статуса, а его коррелирующее положение по отношению к статусу говорящего при эстетическом восприятии действительности: «И наконец, кандидат. Он должен быть абсолютно *беспринципный, готовый сказать все что угодно в любой аудитории*: *«Морякам – воду, рабочим – заводы, детям – мороженое, бабам – цветы»*. Я смотрю, вы улыбаетесь. Вам вспоминается Жириновский. Да, это типичный популист. Он любит делать сенсации в СМИ, скандалист. Сама «*форма скандала» интересна народу.* Он и вещи достаточно привлекательные говорит, когда комментирует события. Но он разоблачен как популист и скандалист. Ему не верят» [3, с. 24].

Публицистический текст раскрывает и подчеркивает, как личные, так и общепринятые взгляды на явления и предметы окружающего мира, которые выражают эстетическое отношение к ним. Подобные взгляды формируют имманентный смысл текста и определяют вектор его декодирования. Определенно, этот процесс не случаен, т. к. автор скрупулезно подбирает лингвистические средства с эмоциональным и оценочным содержанием для эквивалентного отображения своих мыслей. Как демонстрирует исследуемый публицистический материал, между этими эмотивными языковыми конструкциями и непосредственно текстом существуют транзиторные связи, отражающие авторские интенции, выражающие эстетику и эмоции, в процессе создания публицистического произведения текста. Таким образом, автор как источник информации соотносит предмет обсуждения со своим тезаурусом личности, а читатель, в свою очередь, воспринимает, осмысливает и транслирует полученные сведения, формируя персональное эстетическое информационное пространство. Данное обстоятельство регламентирует социальную идентичность индивидуума, на которого направлено общение, и проявляется через его внешний облик и принадлежащие ему предметы, создающие его искусственный образ. Это выражается в одежде и других знаках, которые он носит (например, телефон, автомобиль часы и др., их марка, стоимость), и которые сигнализируют о его поле, роде деятельности, религиозной принадлежности, семейном положении, социальном статусе. Культурные объекты, отображающиеся в сознании человека, оказывают существенное влияние на процесс коммуникации. В ходе общения эти объекты могут приобретать большую значимость, чем их словесные описания, становясь ключевыми элементами понимания.

Таким образом, эстетическое переживание действительности представляет собой сложный процесс взаимодействия восприятия внешнего мира и внутреннего опыта субъекта, выраженного посредством речемыслительной деятельности. Оно включает в себя несколько ключевых аспектов: во-первых, речемыслительную деятельность, при которой индивидуум интерпретирует внешние стимулы, сопоставляя их с собственным жизненным опытом, культурными нормами и ценностными установками, что позволяет придать смысл воспринимаемой реальности и создать уникальную картину мира; во-вторых, эстетическое восприятие, формирующееся в процессе активного осмысления действительности посредством речи и мысли; в-третьих, транзиторные связи с коммуникантами, когда речь идет об эстетическом переживании, которое часто возникает в ходе социального взаимодействия, при этом субъект обменивается впечатлениями и мнениями с окружающими людьми. Возникающие в таких условиях связи, носят временный характер, поскольку зависят от конкретных условий коммуникации.

Они позволяют человеку расширить рамки собственного понимания искусства и культуры, обогащают внутренний мир новыми взглядами и ощущениями. Эстетическое познание выходит за рамки простого получения удовольствия от созерцания прекрасного. Оно является мощным инструментом для осмысления окружающей действительности: человек способен раскрывать новые измерения существования и постигать глубинные значения происходящего. Ценность этого опыта проявляется в возможности интегрировать полученные знания в повседневность, обогащая тем самым свою жизнь.

Библиографический список

1. Матвеева Е.О. Философские аспекты языка и коммуникации в современном медиатексте. *Коммуникативные исследования*. 2017; № 4 (14): 51–58.
2. Новикова Л.В. *Введение в теорию межкультурной коммуникации*: учебное пособие. Владимир, 2023.
3. Матвейчев О. *Уши машут ослом. Сумма политтехнологий*. Москва, 2023.
4. Кудреватых И.П. *Коммуникативная лингвистика*. Минск, 2020.
5. Гусейнова Т.С., Гамзаева Л.Б., Магомедова Л.А. Восприятие когнитивной оценки в публицистическом тексте. *Мир науки, культуры, образования*. 2025; № 3 (112).

References

1. Matveeva E.O. Filosofskie aspekty yazyka i kommunikacii v sovremennom mediatekste. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2017; № 4 (14): 51-58.
2. Novikova L.V. *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoj kommunikacii*: uchebnoe posobie. Vladimir, 2023.
3. Matvejchev O. *Ushi mashut oslom. Summa polittehnologij*. Moskva, 2023.
4. Kudrevatyh I.P. *Kommunikativnaya lingvistika*. Minsk, 2020.
5. Gusejnova T.S., Gamzaeva L.B., Magomedova L.A. Vospriyatie kognitivnoj ocenki v publicisticheskom tekste. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2025; № 3 (112).

Статья поступила в редакцию 14.11.25

УДК 81'28

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-478-481

Proskurina A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: proscurina@yandex.ru*

THE IMAGE OF A CHILD IN THE DIALECT PICTURE OF THE WORLD. The article is based on ideas of cognitive word formation and linguoculturology and describes the image of a child in the linguistic worldview of dialect speakers. The author's attention is focused on solving a problem of variable representation of a culturally significant fragment of the linguistic worldview associated with children, based on the material of Russian folk dialects. The objective of the work is to describe the image of a child through the analysis of the propositional-semantic organization of derivative names that function both at the macro level of Russian folk dialects and at the level of dialect zones. Based on the material of two groups of derived vocabulary denoting children and the realities of their childhood, the system of word-formational-propositional and lexical-word-formational meanings has been identified through an appeal to its word-formational semantics. The perspectives of understanding a child have been determined, and the set of culturally significant situations in which a child participates in a dialectal linguistic culture has been specified. In the course of the typological analysis, correlative and partially correlative types of word-formational semantics of derived vocabulary have been identified. Features of the implementation of the image of a child in the dialectal zones of the Russian language have been shown.

Key words: **image of child, word formation semantics, propositional structures, Russian folk dialects, dialect zones, traditional culture, linguistic worldview**

А.В. Проскурина, *канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: proscurina@yandex.ru*

ОБРАЗ РЕБЁНКА В ДИАЛЕКТНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Настоящая статья, выполненная в русле идей когнитивного словообразования и лингвокультурологии, посвящена описанию образа ребёнка в языковой картине мира диалектоносителей. Внимание автора сосредоточено на решении проблемы вариативного представления культурно значимого фрагмента языковой картины мира, связанного с детьми, на материале русских народных говоров. Цель работы – описать образ ребёнка посредством анализа пропозиционально-семантической организации производных наименований, функционирующих как на макроуровне, уровне русских народных говоров, так и на уровне диалектных зон. На материале двух групп производной лексики, обозначающей детей и реалии их детства, через обращение к её словообразовательной семантике выявлена система словообразовательно-пропозициональных и лексико-словообразовательных значений. Определены ракурсы осмысления ребёнка, и конкретизирован набор культурно значимых ситуаций, в которых он участвует, в диалектной лингвокультуре. В ходе типологического анализа выявлены соотносительные и частично соотносительные виды словообразовательной семантики производной лексики. Показаны особенности реализации образа ребёнка в диалектных зонах русского языка.

Ключевые слова: **образ ребёнка, словообразовательная семантика, пропозициональные структуры, русские народные говоры, диалектные зоны, традиционная культура, языковая картина мира**

Данная работа ориентирована на решение проблемы языковой репрезентации образа ребёнка в диалектной лингвокультуре на макроуровне и с учётом его вариативности на уровне диалектных зон с позиций когнитивного словообразования и лингвокультурологии.

Обращение к диалектному материалу обусловлено повышенным вниманием со стороны современных лингвистов к изучению языковой картины мира, обнаружению и обоснованию её национально-культурной специфики. Учёные рассматривают своеобразие диалектной картины мира, выявляют особенности её отражения на разных уровнях языка, включая словообразовательный (Л.А. Араева, Т.А. Вендина, К.И. Демидова, Т.Г. Комиссарова, В.Д. Лютикова, Т.Н. Попова, З.И. Резанова и др.). Поскольку «в словообразовании ярче всего реализуется идея связи сознания со структурой языка» [1, с. 9], то необходимым становится рассмотрение роли словообразовательных единиц в отражении культурно значимого фрагмента языковой картины мира.

В диалектной лингвокультуре, которая «в значительной степени сохраняет "наивный", эмпирический образ действительности» [2, с. 100], особое место занимает тема детства, поэтому традиционная система представлений о ребёнке и детях оказывает влияние на формирование языковой картины мира диалектоносителей и выявляет особенности их мировидения, ценностные предпочтения, стереотипы.

В настоящее время имеются работы учёных-лингвистов, посвящённые кластерному анализу наименований «дитя / ребёнок» в русских народных говорах (Е.Д. Звукова, И.В. Поповичева), описанию структуры семантического поля «Ребёнок» в русских диалектах (И.В. Поповичева, Е.В. Терина), семантическому анализу наименований детей на материале отдельных говоров (Т.Г. Комиссарова, М.В. Костромичёва), созданию лингвокультурологического портрета ребёнка на материале говоров Среднего Приобья (М.М. Угрюмова). Научные изыскания, выполненные на материале русских народных говоров, позволили авторам систематизировать лексические средства, участвующие в создании и репрезентации культурно значимого концепта «Ребёнок / дети», обосновать его структурные и семантические параметры, определить место традиционных представлений о детях и их жизни в диалектной языковой картине мира.

Актуальность данного исследования связана с необходимостью описания словообразовательной семантики наименований ребёнка на диалектном материале, что позволит раскрыть языковую картину мира диалектоносителей в её деривационном варианте.

Объектом исследования выступает образ ребёнка, представленный в русских народных говорах через тематически связанные производные лексемы, как на макроуровне, так и на уровне диалектных зон.

Предметом исследования является пропозиционально-семантическая организация производной лексики, участвующей в формировании образа детей в сознании диалектоносителей.

Цель работы заключается в описании образа ребёнка в диалектной языковой картине мира посредством обращения к словообразовательной семантике производных наименований с позиций когнитивного и лингвокультурологического подходов.

Цель предполагает постановку и решение следующих задач:

1) выявить и рассмотреть пропозиционально-семантическую организацию наименований, обозначающих детей, в русских народных говорах на макроуровне;

2) обнаружить и описать пропозиционально-семантическую организацию наименований, связанных с темой детства, в русских народных говорах на макроуровне;

3) раскрыть через семантическое своеобразие выбранных для анализа лексем их роль в формировании образа ребёнка в сознании диалектоносителей;

4) показать особенности реализации образа ребёнка в диалектных зонах русского языка.

Материалом исследования послужили 680 производных наименований, которые были получены путём сплошной выборки из «Словаря русских народных говоров» [3], а также из научных публикаций, выполненных на аналогичном языковом материале [4–9]. Часть материала собрана и описана студентом направления «Отечественная филология» Кемеровского государственного университета Антончиковой Юлией Николаевной [10].

Научная новизна работы состоит в том, что, во-первых, образ ребёнка описывается в рамках когнитивного словообразования посредством анализа видов словообразовательного значения лексем, которые обозначают детей и реалии их жизни; во-вторых, рассматривается вариативная реализация образа ребёнка в разных диалектных зонах.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что словообразовательные единицы изучаются с позиций когнитивной лингвистики и лингвокультурологии. Такой подход позволит расширить знания о фрагменте диалектной языковой картины мира, связанном с детьми и реалиями их жизни.

Практическая значимость работы состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы при написании словарных статей для словарей лингвокультурологической направленности, отражающих особенности диалектного сознания, при проведении сопоставительных исследований словообразовательной семантики, которые направлены на изучение иных фрагментов диалектной языковой картины мира.

В культуре русского народа особое место занимают дети и все, что с ними связано. Образ ребёнка в первую очередь создается на основе представлений о детстве как особом этапе развития человека, его воспитания в семье. Эти представления находят отражение в системе русского национального языка, включая его диалектную подсистему, которой присущи территориально обусловленные словообразовательные особенности. Следует отметить, что лексикон диалектоносителей представлен как производными, так и непроизводными единицами.

«Проблема словообразовательной семантики является центральной в работах дериватологов, исследующих её специфику, объём, уровни абстракции, формальное выражение» [11, с. 18]. Профессор Л.А. Араева при рассмотрении семантической структуры словообразовательных типов, включающих конкретные суффиксальные отсубстантивы, уточняет виды словообразовательного значения: «грамматико-словообразовательное значение, частное словообразовательное значение, словообразовательно-субкатегориальное значение, словообразовательно-пропозициональное значение, лексико-словообразовательное значение, мотивационное значение» [12, с. 17].

Словообразовательно-пропозициональное значение (далее – СПЗ) показывает общее направление мыслительной деятельности человека, то, в каком аспекте происходит восприятие артефактов, натурфактов и лиц в процессе категоризации. В рамках лексико-словообразовательного значения (далее – ЛСЗ) это направление конкретизируется, соотносится с определённой культурно значимой ситуацией.

«Выбранная нами для анализа производная лексика в составе диалектного языка, объединенная темой “Дети”, представлена разнообразными семантическими сферами. В состав данного тематического блока входят наименования, обозначающие ребёнка по различным возрастным, гендерным признакам, положению в семейной и общественной иерархии, особенностям внешности, характера, поведения» [10, с. 267–268].

Нами были выявлены суждения о ребёнке, которые организуются пропозициональными структурами: «объект – признак – действие», «средство – действие – объект», «место – признак – действие», «результат – действие – средство», «результат – признак – действие».

Каждая из указанных пропозициональных структур определяет набор словообразовательно-пропозициональных значений, формирующих семантику анализируемой лексики: СПЗ «Субъект по характерному признаку», СПЗ «Субъект по характерному действию», СПЗ «Субъект по функционально значимому объекту», СПЗ «Субъект по функционально значимому субъекту», СПЗ «Субъект по функционально значимому месту». Рассмотрим СПЗ, которые представлены большим количеством дериватов.

СПЗ «Субъект по характерному признаку» формируется на основе пропозициональной структуры «субъект – действие – признак». Оно представлено восемью лексико-словообразовательными значениями, раскрывающими ситуации, в которых участвуют дети: «ласковое обращение к ребёнку», «внебрачный ребёнок», «ребёнок, взятый на воспитание», «ребёнок определённой национальной принадлежности», «неопрятный ребёнок», «избалованный ребёнок», «неуклюжий ребёнок», «младенец, маленький ребёнок».

В коммуникативной среде диалектоносителей существуют особые ласковые обращения к детям. Используя при обращении к ребёнку ласковые наименования, родители выражают свою безграничную любовь. Так, детей называют *англёночек* (Перм.) [3, 1965], *бажатик* (Пск.) [3, 1966], *дитяточка*» (Урал) [3, 1972], *зюзинька* (Петерб.) [3, 1977], *садонька* (Урал.) [3, 2002] и др.

Для наименования младенцев и маленьких детей диалектоносители используют следующие наименования. Грудных детей называют *авака* (Казан.) [3, 1969], *грудёнышный* (Пск.) [3, 1972], *махонький* (Моск.) [3, 1982], *титесный* (Уржум.) [3, 2011], *титочный* (Арх.) [3, 2011]. К младенцам и детям старшего возраста родители могли обращаться *маломень* (Иркут.) [3, 1982], *мальчой* (Енис.) [3, 1982], *малюк* (Шуйск., Влад.) [3, 1982], *унышек* (Онеж.) [3, 2014].

При наименовании детей носители диалектов обращают внимание на их внешний вид, понимая, что ребёнок может запачкаться во время игр или за ним не уследили родители. Например, к грязному, неумытому ребёнку обращаются как *мазурик* (*Куда ты такого мазурика выпустила на улицу, умой его*) (Калуж.) [3, 1981].

Среди детей выделяются ловкие и подвижные ребята, но есть мальчики и девочки, которые падают, что-то случайно ломают или разбивают. Диалектоносители демонстрируют значимость данного признака детского поведения, что обусловливает его словообразовательную маркированность. Неповоротливого, неуклюжего, ленивого ребёнка называют *байбачок* (Южн.) [3, 1966], *байбачонок* (Южн.) [3, 1966], *тюлепень* (Твер.) [3, 2013].

Излишняя щедрость родителей может привести к тому, что они получают избалованного ребёнка. Таких детей диалектоносители часто называют *баженик* (Сев-Двин.) [3, 1966], *баженька* (Олон.) [3, 1966], *стрижень* (Пск., Твер.) [3, 2008].

Важным моментом для диалектоносителей является законность рождения ребёнка. Под законностью понимается рождение детей в браке. Внебрачного мальчика часто называют *байстрюк* (Смол.) [3, 1966], а девочку именуют *байстрючка* – внебрачный ребенок (девочка) (Смол.) [3, 1966]. Ребёнка, прижитого вне брака, могут называть *балбашонок* (Дон.) [3, 1966], *трофейник* – внебрачный ребёнок, родившийся во время войны от неизвестного отца (Ленингр.) [3, 2012] и др.

Сиротство в крестьянском обществе было распространенной проблемой, поэтому многие семьи брали к себе чужих детей. Целесообразно предположить, что для таких детей тоже существуют наименования. Так, подкидыша, взятого в семью, называют *вабья* (Пенз.) [3, 1969], ребёнка, взятого на воспитание, – *воспитальник* (Свердл.) [3, 1969], *воспитомец* (Смол.) [3, 1969] и т. п.

Диалектоносители уделяют внимание такому аспекту, как национальная принадлежность ребёнка. Например, для наименования девочки-чувашки используется производная лексема *апайчанка* (Ядрин., Козьмодемьян., Казан.) [3, 1965]. Мальчиков, которые являются уральскими казаками, прозвали *уральчонок* (*Мы по улице пройдем, телеграммы пронесем. Отойдите, уральчата, с комсомольцами идем (частушка)*) (Р. Урал) [3, 2014].

Анализ лексико-словообразовательных значений наименований ребёнка, объединённых в рамках СПЗ «Субъект по характерному признаку», вскрывает ракурсы восприятия детей в аспекте присущих им качеств, свойств. Для диалектоносителей значимыми являются как внешние (возраст, внешность, социальное положение, национальность), так и внутренние характеристики ребёнка (вежливость, опрятность, воспитанность, ум и т. п.).

Следующее СПЗ – «Субъект по характерному действию» – формируется на основе пропозициональной структуры «субъект – признак – действие». Оно представлено девятью лексико-словообразовательными значениями, раскрывающими ситуации, в которых участвуют дети: «шаловливый ребёнок», «плаксивый, капризный, непослушный ребёнок», «послушный ребёнок», «ребёнок, который выполняет определённые действия в игре», «ребёнок, который мочится в постели», «ребёнок, который плохо ходит», «ребёнок, который не ходит», «ребёнок, который колядует», «ребёнок, который выполняет определённую работу». Приведем примеры дериватов, обладающих некоторыми из указанных ЛСЗ.

В силу своего возраста дети имеет склонность совершать различные шалости, что становится значимым для диалектоносителей. В диалектном лексиконе представлены наименования, в смысловой структуре которых актуализируется ситуация приписывания ребёнку характерного действия, например: *выпороток* – шалун, озорник, проказник (Курск., Орл., Ряз.) [3, 1970], *мальчинища* – капризный, непослушный мальчик (Твер., Пск.) [3, 1982], *привольнушный* – непослушный, своевольный (о ребёнке) (Арх.) [3, 1997], *уколоток* – непослушный ребёнок (Вологод.) [3, 2014].

Известно, что детская психика не такая стабильная, как взрослая. Детям свойственно плакать. В такой форме они выражают свои эмоции, чувство недовольства, обиду. Детей, которые слишком много плачут, диалектоносители называют *верезгун* (Пск., Твер.) [3, 1969], *верезгуша, визгуша1* [7], *пикуша* [3, 1992], *урево* (Волог.) [3, 2014], *скриподонье* (Яросл.) [3, 2004] и др.

Большое значение в воспитании детей имеет послушание. Родителям, безусловно, приятно, когда ребёнок их слушает, не доставляет хлопот. Такие послушные дети имеют свои наименования в диалектной среде, например, *разумник* – послушный (ребенок) (Сиб.) [3, 2000], *тикавый* – тихий, послушный; скромный (о ребёнке) (Брян.) [3, 2011].

Ребёнка, склонного к злым проказам, называют *блудень* (Свердл.) [3, 1968], *вертень* (Перм.), *вертёха* (Нижегор., Перм., Урал.) [3, 1969], *верчеха* (Костром.) [3, 1969] и др.

Игровая деятельность – основа образа жизни детей. В игре каждому из них отводится особая роль, поэтому ребёнок выполняет конкретные действия. Так, смысловую структуру производного слова *выручатель* определяет ситуация, в которой ребёнок берёт на себя обязанность водить в игре (Калуж.) [3, 1969].

Родители большое внимание уделяют развитию своего ребенка. Каждое новое умение является поводом для радости, а небольшие отставания оказываются серьёзным поводом для переживаний. Если ребёнок долго ползает, не начинает ходить или плохо ходит, его называют *седустик* (Костром.) [3, 2002], *валень* (Костром.) [3, 1969] и т. п.

Мы видим, что образ ребёнка в сознании носителей русских народных говоров связан не только с его характерными качествами, но и с выполняемыми им действиями. Дети могут капризничать или, наоборот, слушаться родителей, выражать эмоции через плач или радоваться, выполнять в играх разные роли, участвовать в праздниках. Также значимым оказываются наименования ребёнка в зависимости от действий, которые осваиваются по мере его взросления (способность ползать, ходить).

СПЗ «Субъект по функционально значимому месту» формируется на основе пропозициональной структуры «субъект – действие – место». Оно представлено тремя ЛСЗ: «сон в определённом месте», «подкидывание в чужой дом», «уход из дома».

Колыбелька является необходимым атрибутом маленького ребёнка. Детей, которые много времени проводят в своей кроватке, могут называть *зыбочник* (Нижегор.) [3, 1977], *зыбочный* (Костром.,Том.) [3, 1977], *люлечник*» (Пск.) [3, 1981], *люлечный* (Влад.) [3, 1981].

К сожалению, встречаются ситуации, когда маленьких детей бросают родители. Кто-то отдаёт ребёнка в специализированное заведение, а некоторые подбрасывают детей прямо на порог дома. Таким детям дают наименование *подпорожник* (Горьк.) [3, 1992].

Некоторым детям свойственно убегать из дома. Одни ссорятся с родителями, другие убегают, чтобы показать свой характер, жаждут приключений. Носители диалекта также не оставили без внимания этот момент. Детей, которые часто убегают на улицу, называют *улочниками* (Морд.) [3, 2015].

СПЗ «Субъект по функционально значимому субъекту» формируется на основе пропозициональной структуры «субъект – действие – субъект». Оно представлено тремя лексико-словообразовательными значениями: «ребенок, который всегда ходит с женщинами», «ребёнок как участник дразнилок», «девочка по сходству с матерью».

Некоторые дети не желают ни минуты проводить без мамы или бабушки. Ребёнка, который много времени находится с женщинами, называют *бабёнок* (маменькин сынок; неженка) (Твер.) [3, 1966].

Исходя из анализа выделенных ЛСЗ в рамках СПЗ «Субъект по функционально значимому субъекту», можно заметить, что дети воспринимаются во взаимосвязи с другими субъектами, которыми могут быть родители, бабушки, сверстники. На наш взгляд, это объясняется условиями жизни ребёнка: в силу возраста он нуждается в заботе, уходе, во внимании и в то же время испытывает потребность в играх, шутках, общении с другими детьми.

Помимо наименований ребёнка как субъекта по различным признакам в тематическую группу «Дети» входят также производные единицы, которые называют реалии, связанные с его жизнедеятельностью, потребностями.

В смысловой структуре наименований данной группы обнаруживается шесть СПЗ, каждое из которых показывает включённость ребёнка в быт, игровую деятельность. В смысловой структуре дериватов актуализируются пропозициональные структуры, позволяющие выделить набор культурно значимых ситуаций, в которых ребёнок играет роль не явного субъекта, а объекта, на который направлена деятельность взрослых людей. К таким ситуациям можно отнести следующие: укладывание и засыпание ребёнка, прогулки в тёплое и холодное время года, пеленание, изготовление игрушек и их использование, болезни и их лечение.

Анализ ЛСЗ, которые задают семантику наименований, позволяет увидеть особенности жизни детей.

Каждая из указанных пропозициональных структур определяет набор словообразовательно-пропозициональных значений, формирующих семантику анализируемой лексики: «СПЗ “Средство по функционально значимому объекту”, СПЗ “Место по функционально значимому действию”, СПЗ “Результат по функционально значимому субъекту”, СПЗ “Средство по функционально значимому действию”, СПЗ “Результат по функционально значимому средству”, СПЗ “Результат по функционально значимому действию”» [9]. Рассмотрим особенности пропозиционально-семантической организации наименований в рамках обозначенной тематической группы, относящихся к некоторым СПЗ.

СПЗ «Результат по функционально значимому действию» формируется на основе пропозициональной структуры «результат – признак – действие». Оно представлено двумя ЛСЗ: «детская игра», «детская болезнь».

Часто дети проводят свой досуг за игрой. Они могут играть поодиночке или же собираться небольшими группами и придумывать различные игры. Одной из любимых детских игр являются прятки, которые обозначаются дериватами *воспрятушки* (Орл., Вят.) [3, 1969], *попрятушки* (Юрьев-Польск., Влад.) [3, 1996], *хоронушки* (Волог., Липец.) [3, 2016]. Также дети любят играть в *попрыгушки* (Липец., Ворон.) [3, 1996].

К сожалению, детский организм подвержен многим заболеваниям. Болезни могут быть общими как для взрослого, так и для ребёнка. Например, *повертуха1* – заразная болезнь; эпидемия (Том.) [3, 1992]. Однако существуют болезни, которые обнаруживаются только у детей. Это, прежде всего, *вешница10* – детская болезнь простудного характера (Арх.) [3, 1969]. Еще одной распространенной детской болезнью является *осла* (ветрянка) (Костром.) [3, 1989].

СПЗ «Средство по функционально значимому действию» формируется на основе пропозициональной структуры «средство – признак – действие». Оно представлено четырьмя ЛСЗ: «предмет, предназначенный для сна», «предмет, предназначенный для игр», «предмет, предназначенный для катания детей», «средство для лечения детской болезни». Обратим внимание на наименования, объединённые в рамках ЛСЗ «предмет, предназначенный для сна» и «предмет, предназначенный для игр».

Важным предметом в детском обиходе является колыбелька. Её можно рассматривать и как средство, которое родители используют для укачивания ребёнка, и как место, в котором он спит. Именно в ней ребёнок проводит больше всего времени в первые месяцы жизни. В лексиконе диалектоносителей можно обнаружить такие наименования детской кроватки, как *баенька* (Волог.) [3, 1966], *баечка* (Урал.) [3, 1966], *зыбенька* (Арх.) [3, 1977], *зыбей* (Север.) [3, 1977], *зыбалка* (Пск., Ряз.) [3, 1997], *зыбулька»* (Вят.) [3, 1977], *люлюшка* (Тул.) [3, 1981] и др.

Еще одним необходимым атрибутом детской жизни являются игрушки. Одна из популярных игрушек в диалектной среде обозначается как *вертёха* – детская мельничка, употребляемая также вместо пугала от птицы в садах и на бахчах, самодельный флюгер, вертушка (без указ. места) [3, 1969]. Была распространена и такая игрушка, как *гуделка* – детская игрушка, гудок (Тул.) [3, 1972].

Все предметы, которые нужны детям на прогулке, для игр, организации сна, – это необходимые атрибуты их особого образа жизни.

Следует отметить, что набор лексико-словообразовательных значений наименований, тематически связанных с ребёнком, говорит о культурной значимости ситуаций, в которых участвуют дети. Наименования предметов, реалий детского быта и их игровой деятельности отражают особенности восприятия ребёнка в сознании диалектоносителей.

Дети воспринимаются в нескольких аспектах: как субъекты – носители определённых качеств, черт характера и субъекты, включённые во взаимодействие с другими людьми, атрибутами.

Мы видим, что диалектный материал позволяет выявить традиционное отношение к детям, типичные представления о них, жизненных потребностях, вскрыть ценности, значимые для носителей русских народных говоров.

Далее целесообразно рассмотреть особенности реализации образа ребёнка, описанного на макроуровне, т. е. уровне русских народных говоров, в диалектных зонах русского языка. При выделении диалектных зон мы опираемся на типологию, представленную в работах С.К. Пожарицкой [13], Н.Н. Пшеничной [14]: северорусские говоры (с/р), южнорусские говоры (ю/р), среднерусские говоры (ср/р), уральские говоры (урал.), сибирские говоры (сибир.).

Для достижения поставленной цели необходимо выявить набор СПЗ, каждое из которых показывает ракурс восприятия ребёнка в диалектных зонах. Результаты проведённого анализа представлены в табл. 1.

Таблица 1

Пропозиционально-семантическая организация наименований ребёнка в диалектных зонах

СПЗ	Диалектная зона				
	с/р	ю/р	ср/р	урал.	сибир.
1. СПЗ «Субъект по характерному признаку»	+	+	+	+	+
2. СПЗ «Субъект по характерному действию»	+	+	+	+	+
3. СПЗ «Субъект по функционально значимому объекту»	+	–	+	–	–
4. СПЗ «Субъект по функционально значимому субъекту»	+	–	+	+	–
5. СПЗ «Субъект по функционально значимому месту»	+	–	+	+	+
6. СПЗ «Средство по функционально значимому объекту»	–	–	+	+	–
7. СПЗ «Место по функционально значимому действию»	–	–	–	+	–
8. СПЗ «Результат по функционально значимому субъекту»	+	+	+	–	–
9. СПЗ «Средство по функционально значимому действию»	+	+	+	+	–
10. СПЗ «Результат по функционально значимому средству»	–	–	–	+	–
11. СПЗ «Результат по функционально значимому действию»	+	+	+	–	–

Рассматриваемые нами СПЗ, показывающие аспекты восприятия ребёнка в сознании диалектоносителей, варьируются в зависимости от диалектных зон. Из выявленных на макроуровне одиннадцати СПЗ два СПЗ оказываются общими для всех диалектных зон, т. е. являются соотносительными: СПЗ «Субъект по характерному признаку», «Субъект по характерному действию».

Другие СПЗ обнаруживаются в отдельных диалектных зонах, т. е. являются частично соотносительными: СПЗ «Субъект по функционально значимому объекту» – с/р, ср/р; СПЗ «Субъект по субъекту» – с/р, ср/р, урал.; СПЗ «Субъект по функционально значимому месту» – с/р, ср/р, урал., сибир.; СПЗ «Средство по функционально значимому объекту» – ср/р, урал.; СПЗ «Место по функционально значимому действию» – урал.; СПЗ «Результат по функционально значимому субъекту» – с/р, ю/р, ср/р.; СПЗ «Средство по функционально значимому действию» – с/р, ю/р, ср/р, урал.; СПЗ «Результат по функционально значимому средству» – урал.; СПЗ «Результат по функционально значимому действию» – с/р, ю/р, ср/р.

Анализ данных в таблице позволяет заключить, что во всех диалектных зонах дети предстают как субъекты, наделённые определёнными качествами и способные выполнять действия. Им дают наименования в зависимости от характерных признаков, будь то послушание или, наоборот, капризное и плохое поведение, а также с учётом внешних параметров (неуклюжесть, неряшливость и др.).

На всех территориях бытования русских говоров детей обозначают в аспекте действий, которые они выполняют. Для плаксивых детей существуют одни наименования, а для тех, кто совершает различные шалости, – другие.

В севернорусских и среднерусских говорах можно найти наименования ребёнка, который совершает определённые действия в игре, а также помогает родителям по хозяйству.

В севернорусских, среднерусских, уральских и сибирских говорах обнаруживаются наименования детей, которые много времени проводят в кроватке, встречаются наименования детей, которых подкинули к чужому дому.

В уральских говорах есть обозначение отдельной комнаты, в которой спят мальчики, страдающие недержанием мочи. Ещё одной особенностью уральских говоров является наличие наименований игрушек, которые изготавливают специальным способом.

В рамках СПЗ «Субъект по характерному признаку» для диалектных зон общими являются ЛСЗ: «ласковое обращение к ребёнку», «младенец, маленький ребёнок», «внебрачный ребёнок». В пределах СПЗ «Субъект по характерному действию» общими оказываются ЛСЗ: «плаксивый ребёнок», «шаловливый ребёнок». СПЗ «Субъект по функционально значимому месту» конкретизируется одним общим ЛСЗ: «сон в определённом месте». Остальные ЛСЗ являются уникальными для разных диалектных зон.

Можно сделать вывод о том, что образ ребёнка, выявленный нами на макроуровне, получает вариативную реализацию в разных диалектных зонах. Вариативным оказывается набор словообразовательно-пропозициональных и лексико-словообразовательных значений, которые показывают закономерности восприятия детей, их жизни в сознании носителей русских народных говоров, живущих на определённой территории. Если наименования по характерному признаку и характерному действию дети получают во всех диалектных зонах, то остальные наименования зависят от территории бытования диалектоносителей.

Анализ полученных результатов исследования показывает, что обращение к диалектам и их описание с позиций когнитивного словообразования и лингвокультурологии позволило реконструировать фрагмент языковой картины мира, связанный с темой детства, определить его пропозиционально-семантические границы в пределах русской диалектной лингвокультуры.

Перспектива исследования может быть связана с анализом системных отношений (синонимии, антонимии, полисемии) на деривационном уровне диалектного языка, которые существуют между наименованиями, обозначающими детей, в языковой картине мира диалектоносителей. Также значимым представляется изучение пропозиционально-семантической организации словообразовательных типов, в пределах которых образованы собранные дериваты.

Библиографический список

1. Вендина Т.И. *Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования (макрокосм)*. Москва: Индрик, 1998.
2. Морозова Т.И. Универсальное и уникальное в диалектной картине мире (на материале донских говоров). *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2014; № 7 (92): 99–104.
3. *Словарь русских народных говоров*. Москва – Ленинград, Санкт-Петербург: Наука, 1965–2019; Выпуск 1–51. Available at: https://iling.spb.ru/dictionaries/345?ysclid=mhiws93g1d284317048
4. Звукова Е.Д. Специфика номинаций *дитя / ребёнок* в языке диалектного типа (на материале «Словаря русских народных говоров» (Вып. 1–42)). *Вестник Московского государственного областного университета*. 2012; № 4: 5–10.
5. Комиссарова Т.Г. Субъектно-объектный мир детства в языковой картине мира вологодского крестьянина. *Севернорусские говоры*. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018; Выпуск 17: 129–140.
6. Костромичёва М.В. Этапы становления ребёнка: особенности именования в говорах. *Учёные записки Орловского государственного университета.* Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2008; № 1: 76–78.
7. Лушпей А.А. *Аксиологический потенциал словообразовательной ниши (на материале диалектных дериватов с формантом уш/а)*. Диссертация… кандидата филологических наук. Москва, 2024.
8. Поповичева И.В., Терина Е.В. Семантическое поле «Ребёнок» в русских народных говорах: анализ структуры. *Путь науки*. 2015; № 8 (18): 105–109.
9. Проскурина А.В. *Внутренняя форма словообразовательного типа «С + -ИН(а)» (на материале русских народных говоров)*. Диссертация… кандидата филологических наук. Кемерово, 2008.
10. Антончикова Ю.Н. Образ ребёнка в языковой картине мира диалектоносителей (на материале русских народных говоров). *Филология, иностранные языки и медиакоммуникации:* материалы симпозиума XIV (XLVI) Международной научно-практической конференции «Образование, наука, инновации: вклад молодых исследователей», посвящённой 45-летию Кемеровского государственного университета. Кемерово: КемГУ, 2019; Выпуск 20: 267–269.
11. Араева Л.А. *Словообразовательный тип как семантическая микросистема. Суффиксальные субстантивы (на материале русских говоров)*. Кемерово: Кузбассвузиздат, 1994.
12. Араева Л.А. *Парадигматические отношения на словообразовательном уровне*. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1990.
13. Пожарицкая С.К. *Русская диалектология.* Москва: Академический Проект: Парадигма, 2005.
14. Пшеничнова Н.Н. *Типология русских говоров*. Москва: Наука, 1996.

References

1. Vendina T.I. *Russkaya yazykovaya kartina mira skvoz' prizmu slovoobrazovaniya (makrokosm)*. Moskva: Indrik, 1998.
2. Morozova T.I. Universal'noe i unikal'noe v dialektnoj kartine mire (na materiale donskih govorov). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2014; № 7 (92): 99-104.
3. *Slovar' russkih narodnyh govorov*. Moskva – Leningrad, Sankt-Peterburg: Nauka, 1965-2019; Vypusk 1-51. Available at: https://iling.spb.ru/dictionaries/345?ysclid=mhiws93g1d284317048
4. Zvukova E.D. Specifika nominacij *ditya / rebenok* v yazyke dialektnogo tipa (na materiale «Slovarya russkih narodnyh govorov» (Vyp. 1-42)). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. 2012; № 4: 5-10.
5. Komissarova T.G. Sub`ektno-ob`ektnyj mir detstva v yazykovoj kartine mira vologodskogo krest'yanina. *Severnorusskie govory*. Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2018; Vypusk 17: 129-140.
6. Kostromicheva M.V. `Etapy stanovleniya rebenka: osobennosti imenovaniya v govorah. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2008; № 1: 76-78.
7. Lushpej A.A. *Aksiologicheskij potencial slovoobrazovatel'noj nishi (na materiale dialektnyh derivatov s formantom ush/a)*. Dissertaciya… kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2024.
8. Popovicheva I.V., Terina E.V. Semanticheskoe pole «Rebenok» v russkih narodnyh govorah: analiz struktury. *Put' nauki*. 2015; № 8 (18): 105-109.
9. Proskurina A.V. *Vnutrennyaya forma slovoobrazovatel'nogo tipa «S + -IN(a)» (na materiale russkih narodnyh govorov)*. Dissertaciya… kandidata filologicheskih nauk. Kemerovo, 2008.
10. Antonchikova Yu.N. Obraz rebenka v yazykovoj kartine mira dialektonositelej (na materiale russkih narodnyh govorov). *Filologiya, inostrannye yazyki i mediakommunikacii:* materialy simpoziuma XIV (XLVI) Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Obrazovanie, nauka, innovacii: vklad molodyh issledovatelej», posvyaschennoj 45-letiyu Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Kemerovo: KemGU, 2019; Vypusk 20: 267-269.
11. Araeva L.A. *Slovoobrazovatel'nyj tip kak semanticheskaya mikrosistema. Suffiksal'nye substantivy (na materiale russkih govorov)*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 1994.
12. Araeva L.A. *Paradigmaticheskie otnosheniya na slovoobrazovatel'nom urovne*. Kemerovo: Kemerovskij gosudarstvennyj universitet, 1990.
13. Pozharickaya S.K. *Russkaya dialektologiya*. Moskva: Akademicheskij Proekt: Paradigma, 2005.
14. Pshenichnova N.N. *Tipologiya russkih govorov*. Moskva: Nauka, 1996.

Статья поступила в редакцию 15.11.25

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-482-484

***Aliyeva P.Sh.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Foreign Languages Department, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (Moscow, Russia), E-mail: patima.alieva@yandex.ru*

INDICATION OF CULTURAL AND SOCIAL REALITIES THROUGH ARGOT (KENTISMS) IN LINGUISTIC EXPRESSION. The article examines the linguistic phenomenon of argot (kentisms) as a special type of non-standard vocabulary, situated at the intersection of sociolinguistics and cultural studies. The relevance of the topic is due to the integration of argot or kentisms into popular culture and the increasing use of non-standard vocabulary in literary texts. An analysis of the history and current state of English kentisms, their main functional characteristics, and possible trends in their use in English literature is presented. The research methodology includes a comprehensive lexico-semantic analysis of argot, which allows for the identification of the historical development and main functions of non-standard vocabulary in the context of social identities. Tasks are formulated aimed at determining the functions of specific argot words used in English literature, in their interaction with past and present cultural and social realities. The role of argot in reflecting cultural traditions, norms, and values is revealed, emphasizing the importance of studying this topic in terms of intercultural communication, language in the context of culture, and research using methods of cultural studies, ethnology, and anthropology. The study of argot as a unique feature of language demonstrates its significance from the perspective of social identity and intercultural interaction, as well as artistic style and expressiveness, and the richness of works. The research reveals the dynamic nature of kentisms and their ability to adapt to contemporary cultural realities, indicating their role in reflecting the mentality of various social groups.

Key words: **argot, kentisms, sociolinguistics, non-standard vocabulary, intercultural communication, language in the context of culture, cultural studies, ethnology and anthropology, lexico-semantic analysis**

***П.Ш. Алиева**, канд. ист. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПКУ)», г. Москва, E-mail: patima.alieva@yandex.ru*

ИНДИКАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ РЕАЛИЙ ЧЕРЕЗ АРГОТИЗМЫ (КЕНТИЗМЫ) В ЯЗЫКОВОМ ВЫРАЖЕНИИ

В статье рассматривается языковой феномен арго (кентизмов) как особый вид нестандартной лексики, который находится на стыке социолингвистики и культурологии. Релевантность темы обусловлена внедрением арго, или кентизмов в массовую культуру и растущим использованием нестандартной лексики в литературных текстах. Произведен анализ истории и современного состояния английских кентизмов, их основные функциональные характеристики и возможные тенденции использования в английской литературе. Методология исследования включает в себя комплексный лексико-семантический анализ арго, позволяющий выявить историческое развитие и основные функции нестандартной лексики в контексте социальных идентичностей. Формулируются задачи, направленные на определение функций специфических арготизмов, которые используются в литературе английского языка в их взаимодействии с прошлыми и настоящими культурными и социальными реалиями. Изучение арго, или кентизмов как уникальной особенности языка показывает его значимость с точки зрения социальной идентичности и межкультурного взаимодействия, а также художественного стиля и выразительности, колоритности произведений. Исследование раскрывает динамичный характер кентизмов и их способность адаптироваться к современным культурным реалиям, что указывает на роль в отражении менталитета различных социальных групп.

Ключевые слова: **арго, кентизмы, социолингвистика, нестандартная лексика, межкультурная коммуникация, язык в контексте культуры, культурология, этнология и антропология, лексико-семантический анализ**

Актуальность данного исследования обусловлена широким распространением нестандартной лексики в самых разнообразных жанрах и стилях, начиная от разговорной лексики и публицистики до художественной литературы. В художественной литературе социально сниженная лексика существенно влияет на стилистические особенности и выразительность произведений, формируя характеры и образы, так же, как и оценки самого автора, в то время как арго, или кентизмы, будучи своеобразной лексической системой, противоречит литературным нормам и привносит дополнительные элементы, отражающие социокультурные контексты и идентичности различных социальных групп.

Арго (кентизмы), являясь языковой разновидностью, которая возникла в Средние века, сохранила свою сущность и по сей день, несмотря на изменения в профессиональных языках. Под арго обычно понимают социальные диалекты, характерные для деклассированных и криминальных групп [1, с. 5]. Характер подобного класса и их деятельность требует определенного секретного кода, но арготизмы также включают в себя экспрессивную и некодированную лексику [2, с. 32]. Знание уголовного арго является важным аспектом подготовки сотрудников правоохранительных органов, для которых составляются справочники по нестандартной лексике. В современных условиях социальной криминализации арго быстро проникает в разговорную и фамильярную речь. Арготизмы как социальный диалект представляют собой языковое явление, присущее любому языку и, взаимодействуя с другими языковыми пластами, а также через влияние социальной среды на языковое поведение индивидов, привлекают внимание исследователей. В последние десятилетия интерес к арго как объекту лингвистических исследований значительно возрос, что связано с новыми языковыми и литературными тенденциями, такими как демократизация и изменение литературных норм. Арго, особый язык или диалект, представляет собой интересный феномен для лингвистики, особенно в контексте его связи с социальными группами и культурой.

Исследование В.Д. Бондалетова «Иноязычная лексика в русских арго» внесло огромный вклад в исследование явления арго, его основных выразительных средств и аспектов, позволяющих передавать субъективные мнения и чувства человека [1]. М.А. Грачев в исследовании «Арготизмы в языке художественной литературы» отмечает, что одной из главных особенностей арго является его способность адаптироваться и расширять сферы своего использования [3, с. 10]. Как справедливо отмечено, язык криминальных субкультур, ранее использовавшийся лишь в узком кругу лиц, теперь проникает в массовую культуру через средства массовой информации, литературу и другие формы публичной коммуникации. Это свидетельствует о том, что арго больше не существует изолированно и становится частью общественного дискурса. Изучение арготизмов в английском языке через призму культурных и социальных реалий представляет собой важный аспект лингвистического анализа, подчеркивающий динамичность и многогранность исследуемого феномена.

Целью предложенной статьи является исследование исторического развития и функционирования нестандартной лексики (арготизмов, кентизмов) в контексте социальных идентичностей.

В исследовании задачами ставились выявление и анализ специфических арготизмов (кентизмов), используемых в английском языке, а также их связи с культурными и социальными реалиями. Особое внимание уделяется роли арготизмов в отражении культурных традиций, норм и ценностей англоязычных сообществ и изучению влияния арготизмов на формирование идентичности и социального статуса как носителей языка, так и тех, кто изучает английский язык, что подчеркивает значимость понимания арго в контексте межкультурной коммуникации и взаимопонимания между различными социумами.

Научная новизна исследования заключается в выявлении уникальных аспектов арготизмов (кентизмов), которые ранее не были предметом систематического изучения в контексте культурных и социальных реалий, посредством использования междисциплинарного подхода и изучения кентизмов через призму социолингвистики и культурологии, что позволит обосновать, каким образом они служат индикаторами социальных изменений в обществе.

Теоретическая значимость данной статьи заключается в расширении научного понимания языка как культурного феномена, отражающего социокультурные изменения и динамику коммуникации. Исследование углубит наше понимание роли арготизмов (кентизмов) как инструментов идентификации и социальной принадлежности, что может способствовать изучению социолингвистических процессов. Исследование также будет способствовать разработке новой концепции анализа языковых явлений, учитывающей многогранность значений и исторический контекст использования языка арго.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что его результаты могут расширить теоретические знания о лексической системе английского языка, предлагая новые методы изучения нелитературной лексики. Результаты исследования могут быть применены в области перевода и межкультурной коммуникации, способствуя более глубокому пониманию и объяснению языковых особенностей.

В процессе исследования автором были использованы следующие методы:

– лексикографический анализ арготизмов (кентизмов) посредством изучения словарных определений и контекстов их использования в различных текстах;

– культурологический подход, включающий в себя анализ арготизмов в свете культурных традиций и норм, изучение их связи с социокультурным контекстом.

– сравнительное исследование арготизмов из разных англоязычных сообществ для выявления различий и сходств в употреблении и значении.

Методология включает комплексный анализ арготической лексики в произведениях англоязычных авторов.

Теоретическую основу данного исследования составляют работы, известные своими социолингвистическими и лексико-семантическими аргументами. Исследования Т.М. Беляевой и В.А. Хомякова по нестандартной лексике охватывают ряд аспектов, включая его социальные функции и роль в языке различных групп [4]. А.Д. Швейцер рассматривает арго как средство социальной идентичности, подчеркивая его важность для коммуникации в конкретных сообществах [5]. В.Х. Шарандина подчеркивает изменчивость нестандартной лексики и его адаптацию к социокультурным контекстам [6]. И.В. Фищук рассматривает арго (кентизмы) в рамках лингвистической стратификации, предлагая новые подходы к его классификации и анализу [7]. Е.М. Галкина-Федорук фокусируется на семантических особенностях арго, раскрывая его эмоционально-экспрессивные качества [8]. Работы Э. Партриджа и У. О'Грейди представляют основные источники для понимания арго (кентизмов) как социолекта, отражающего специфику разных групп [9; 10]. Кроме того, теоретическое рассмотрение базируется на общих принципах теории текста и его анализа. Исследования Д.С. Лихачёва [11] и М. Халлидея [12] дают основу для всестороннего анализа арго (кентизмов), позволяя нам исследовать его роль в контексте. История нестандартной лексики, таких как *арго* и *кент*, связана с антисоциальными группами, выступающими против прав общества. Основная функция данного языкового явления заключается в конспиративном общении, то есть в использовании терминов, понятных только членам определенных групп. Исследователи отмечают, что *кент* предполагает более сложные коммуникативные состояния. Генезис *кента* восходит к условным языкам странствующих торговцев и преступников. Для анализа этого феномена следует рассмотреть привычки носителей языка в социально неоднородных сообществах с позднего Средневековья до середины двадцатого века. Непосредственно *кент* демонстрирует изменчивость и развивается параллельно с языком речи определенной группы, создавая уникальные лексические и жестовые знаки, которые имеют значение как для идентификации внутри группы, так и для предупреждения внешних наблюдателей. Экзотерическая и защитная функции кентского языка сосуществуют, образуя сложную систему открытой и скрытой коммуникации между его носителями. В период позднего Средневековья и эпохи Возрождения преступные миры Германии, Франции, Италии, Испании и Англии выработали собственные корпоративные структуры, традиции, ритуалы и законы, включая тайные языки. Язык *арго* имел надсегментный характер и существенно отличался от литературных и языковых стандартов того времени, что позволяет делать вывод о существовании общепринятого «языка» только в рамках криминальных сообществ. Некоторые документы судебных процессов над бродягами подтверждают существование особого языкового явления. Исследование *кентизмов,* проведенный Т. Харманом, дает убедительные доказательства существования английского *кента* среди грабителей того времени, иллюстрируя социальную изменчивость языка среди преступных сообществ [12]. Первым словарем английского уголовного жаргона считается труд Томаса Хармана, опубликованный в его книгах «Предупреждение судебным приставам» и «Основы ловли кроликов, французский язык коробейников и способ понимать это в хитрых уловках жульнических речей» [13]. Томас Деккер, известный писатель драм и памфлетов, включил словарь Т. Хармана в свою книгу «Английские преступления», где описываются лондонские тюрьмы, о которых автор также говорит из личного опыта, проведенного в заключении по долгам [14]. В своих описаниях Т. Деккер использует различные слова и выражения из жаргона, иллюстрируя особенности языковой вариативности в среде преступников описываемой эпохи. Если бы вы были вором XVI–XIX веков в Англии и хотели сообщить своему товарищу о том, что заметили наивного богача (rum cully – «романтический дурак») и не можете дождаться, когда сможете ограбить его дом (heave the booth – «взломать ларек»), но при этом не хотели бы, чтобы добропорядочный человек подслушал и отправил вас на виселицу (nubbing cheat – «шутка нуббинг»), то ваша речь была бы на воровском жаргоне. Подобный нестандартный язык использовался в ряде форм по всей Европе. В английском языке воровской жаргон получил наибольшее распространение в XVI веке в условиях роста населения, когда конкуренция за рабочие места увеличилась, а преступность, по мнению Маурицио Готти, выраженного в его книге «Язык воров и бродяг» [15], казалось, росла. Традиция печатания обновленных словарей воровского жаргона распространилась на другие англоговорящие страны в XIX веке. В 1859 году Георг У. Мэцелл, полицейский начальник Нью-Йорка, опубликовал «Лексикон проходимцев», чтобы помочь людям читать уголовные свидетельства в публичных отчетах полиции, добавив, что многие жаргонные слова «вошли в обиход». Словарь Георга У. Мэцелла включал слова, которые могут быть знакомы современным носителям английского языка, такие как brag («хвастовство»), gab («болтать»), peepers («глаза»), rat («обманщик, как в выражении «почуять крысу»» – to smell a rat), oaf («недоумок») и наиболее выразительное слово для обозначения лица – mug («морда»). В 1721 году английский лексикограф Натан Бэйли издал «Универсальный этимологический английский словарь», в котором отражалось социальное происхождение арготизмов [16]. В «Новом универсальном английском словаре» Нэйтана Бейли содержится один из таких разделов, в котором представлены такие нестандартные лексические единицы, как badgers («баджеры»), определяемые как «сбрасыватели трупов в озеро», и bear-garden discourse («разговор в медвежьем саду»), который означает «обычный, грязный, мерзкий разговор» [16]. Точное происхождение воровского сленга остается неясным, но ученые обычно рассматривают его как смесь английского, латинского, французского, русского, итальянского, идиша и некоторых вариантов цыганского языков. Это разнообразие влияний очевидно в его словарном запасе, который со временем был дополнен англицированными сленговыми словами, такими как lingo («язык») из португальского, spado («меч») из испанского или carouse («пировать») из немецкого. В Англии синтаксис в значительной степени основывался на английском, и многие существующие английские слова были объединены, чтобы сформировать новые значения. Создание жаргонных слов и выражений в воровском языке проявляет как креативность носителей, так и их способность использовать существующие языковые элементы для укрытия истинного смысла от неспециалистов. Изменение арго в криминальных субкультурах с течением времени отражает как эволюцию самих криминальных сообществ, так и социальные, экономические и культурные изменения в обществе. В этом контексте можно выделить несколько ключевых аспектов, например влияние технологий: black hat («хакер, который действует незаконно») отражает изменение, связанное с появлением новых видов преступлений, таких как киберпреступность; социальные изменения: chicago bankroll («крупная купюра»); глобализация и аккультурация: white boy («героин») или flamer («пистолет») демонстрируют заимствование и адаптацию интернациональной лексики; смещение акцентов в криминальных профессиях: cleaner («наемный убийца») и box man («взломщик сейфов»); лексические изменения: словарный запас криминальной субкультуры со временем обогатился новыми терминами, отражающими изменившуюся реальность: например, словами, описывающими современные наркотики и алкоголь: white boy, big boss, Big Harry, BIG H, в переводе означающими «героин». В целом жаргон криминальной субкультуры демонстрирует динамичную природу, которая впитывает изменения в обществе и продолжает развиваться в ответ на новые вызовы и реалии. Лексико-тематическая группа «Предметы обихода» отражает вещественный мир криминальной субкультуры и объединяет в себе такие подгруппы, как пища, одежда, приборы и приспособления, помещения. Например, pad – a prison cell («тюремная камера»), boob gear – prison clothing («тюремная одежда»), bible – a packet of cigarette rolling papers («упаковка бумаги для самокруток»). В лексико-тематической группе «Криминальная иерархия» представлены ступени подчинения и наименования преступных профессий. На верхней ступени иерархической лестницы находится главарь преступной группировки: godfather – «главарь преступной группировки», daddy – «отец», big fish – «большая рыба»; «пахан», «князь», «авторитет». Низшую ступень занимают неопытные и невлиятельные представители преступного сообщества: new meat – an inexperienced prison inmate («неопытный заключённый»), systems kicker – in prison, a rebellious inmate («в тюрьме, мятежный заключённый»); cleaner – a hired killer («нанятый киллер»), box man – a criminal who specializes in breaking into safes («преступник, специализирующийся на взломе сейфов»), black hat – a computer hacker with no honorable purpose («хакер без благородной цели»). Для наименования органов правопорядка в лексико-тематической группе собраны лексемы с преимущественно ироничными, оскорбительными и уничижительными коннотациями: wig picker – a prison psychiatrist («тюремный психиатр»), boom squad – the group of prison guards who are used to quell disturbances («группа охранников, применяемая для подавления беспорядков»), badge bandit – a police officer («сотрудник полиции»); «мусор» – «сотрудник ОВД» (сотрудник ОВД), «живодер» – surgeon in prison (хирург в ИУ), «вертухай» – guard (надзиратель).

В лексико-тематическую группу «Преступления и сроки заключения» входят лексемы арго, обозначающие различные виды преступлений: check – to murder someone («убить кого-то»), wolf – a prison sentence of 15 years («тюремный срок в 15 лет»), ace – a prison sentence of one year («тюремный срок в один год»), deuce – a two-year prison sentence (тюремный срок в два года), bed and breakfast – a very short prison sentence («очень короткий тюремный срок»).

Одной из наиболее широко представленных является лексико-тематическая группа «Наименование алкоголя и наркотиков». Больше всего арготизмов имеет отношение к наименованию опиатов, особенно героину: white boy, big boss, Big Harry, BIG H; белый – «героин», «большая дурь», blooter – a methylated spirits drinker («пьющий метилированный спирт»); игла – syringe («шприц») и т.д.

Анализ художественной литературы через призму *арго* позволяет лучше понять лингвистическую специфику произведений. В детективах Агаты Кристи *арго* используется в диалогах, чтобы нарисовать реалистичную картину персонажей и отразить их социальный статус. Например, в *The ABC Murders* специфическая лексика подчеркивает атмосферу детективного расследования [17]. В отличие от классической английской литературы, американская литература, например, произведения Э. Макбейна *Death of a Nurse* (1955), *Even the Wicked* (1958), *The Sentries* (1965), *Where There's Smoke* (1975), *Guns* (1976), включает более широкий спектр арготизмов, отражая реальность городской жизни, что, в свою очередь, обогащает текст и помогает передать социальную динамику и характеры героев [18]. Приведем примеры наиболее частотных арготизмов (кентизмов) в художественных произведениях на английском языке: ard – «горячий», «краденый», bilk – «мошенничать, жульничать», bing – «уходить, удирать»,

bite – «красть», bleater – «человек, обманутый шулером», blow – «красть», blunt – «деньги», boarding school – «тюрьма», darbies – «наручники, кандалы», darby – «легкие деньги», grease – «взятка», gull – «ротозей», heave – «совершать разбой», hike – «убежать, смыться», hooked – «пойманный», hush – «убийство», hush money – «взятка», iron – «деньги», jail bird – «заключенный», pad – «большая дорога», peach – «стать информатором, стучать», pig – «полицейский», pigeon – «человек, которого легко обмануть», rat – «стукач; стать информатором», squeak – «признаться, «расколоться»», «swag» – «добыча, награбленное», trounce – «наказывать», turncoat – «человек, предавший друзей», used up – «убитый», zad – «мутный, жуликоватый, приблатненный человек».

Исследование арго (кентизмов) в английском языке отражает их весомую роль в выявлении культурных традиций и социальных норм в определенных англоязычных сообществах, что, в свою очередь, облегчает понимание социальной идентичности определенной группы носителей языка, теми, кто его изучает. Кроме того, поскольку описанное языковое явление служит средством выражения принадлежности к группе, они облегчают общение в определенных социальных кругах и подчеркивают аспекты социального статуса и взаимоотношений между различными группами. Исследование арго (кентизмов) является необходимым компонентом в контексте межкультурной коммуникации и подчеркивает разнообразие и динамичность языка как социального явления. Таким образом, анализ арго (кентизмов) раскрывает сложности общения в конкретных общественных рамках, иллюстрируя, как язык формирует и формируется под влиянием культурных реалий его носителей.

Анализ использования арго (кентизмов) в художественной литературе позволяет делать вывод, что они формируют стиль текста, усиливают экспрессивность, образность, что значительно влияет на восприятие произведения. Нестандартная лексика арго (кентизмы) со временем становится элементом межкультурной коммуникации, что позволяет понять внутренние механизмы формирования культурных кодов, присущих конкретным сообществам. Изучение арго сквозь призму культурологии, этнологии и антропологии позволяет глубже понять, как подобное языковое явление служит связующим звеном между различными обществами и представляет собой ключ к пониманию их ментальных структур.

Библиографический список

1. Бондалетов В.Д. *Иноязычная лексика в русских арго*: учебное пособие к спецкурсу. Куйбышев, 1990.
2. Вострикова Р.И. *Уголовный жаргон как социальная разновидность языка (на материале словаря Criminal language).* Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. Воронеж: Воронежский государственный архитектурно-строительный университет, 2010.
3. Грачев М.А. Арготизмы в языке художественной литературы. *Социальные варианты языка* – II: материалы Международной научной конференции. Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2003: 5–10.
4. Беляева Т.М., Хомяков В.А. *Нестандартная лексика английского языка*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1985.
5. Швейцер А.Д. Взаимодействие литературного языка с субстандартной разговорной лексикой в современном английском языке. *Устные формы литературного языка. История и современность*. Москва: Эдиториал УРСС, 1999: 29–46.
6. Шарандина Н.Н. Арготическая лексика в романе В.В. Крестовского «Петербургские трущобы». Тамбов, 2000.
7. Фищук И.В. Экзистенциальные черты кэнта в английском языке национального периода. *Вестник Челябинского государственного университета.* 2009; № 22 (160): 128–134.
8. Галкина-Федоруk Е.М. *Об экспрессивности и эмоциональности в языке*: сборник статей по языкознанию. Москва: Издательство Московского государственного университета, 1959.
9. Partridge E. *Slang Today and Yesterday*. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.
10. W. O'Grady. *Contemporary Linguistics*. New York: St. Martin's Press, 1997.
11. Лихачёв Д.С. Арготические слова профессиональной речи. *Развитие грамматики и лексики современного русского языка*. Москва: Наука, 1964: 243–356.
12. Halliday M. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
13. Thomas Harman. A *Caveat or Warning for Common Cursitors, vulgarly called vagabonds*. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Harman
14. Dekker Th. *The Language of Thieves and Vagabonds*. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Dekker_(writer)
15. Gotti M. *The Language of Thieves and Vagabonds*. Available at: https://www.overdrive.com/media/2496151/the-language-of-thieves-and-vagabonds
16. Bailey N. *A Universal Etymological English Dictionary*. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/An_Universal_Etymological_English_Dictionary
17. Patrick E. *The Prison-House and Language: Modern American Prison Argot*. Available at: http://homes.chass.utoronto.ca/~cpercy/courses/6362-ellis
18. Christie A. *The ABC Murders*. Available at: https://fatimekerimli.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/12/agatha_christie-the_abc_murders1.pdf
19. *Ed McBain*. Available at: https://www.fantasticfiction.com/m/ed-mcbain/

References

1. Bondaletov V.D. *Inoyazychnaya leksika v russkih argo*: uchebnoe posobie k speckursu. Kujbyshev, 1990.
2. Vostrikov R.I. *Ugolovnyj zhargon kak social'naya raznovidnost' yazyka (na materiale slovarya Criminal language).* Seriya: Sovremennye lingvisticheskie i metodiko-didakticheskie issledovaniya. Voronezh: Voronezhskij gosudarstvennyj arhitekturno-stroitel'nyj universitet, 2010.
3. Grachev M.A. Argotizmy v yazyke hudozhestvennoj literatury. *Social'nye varianty yazyka* – II: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Nizhnij Novgorod: Nizhegorodskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet im. N.A. Dobrolyubova, 2003: 5-10.
4. Belyaeva T.M., Homyakov V.A. *Nestandartnaya leksika anglijskogo yazyka*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1985.
5. Shvejcer A.D. Vzaimodejstvie literaturnogo yazyka s substandartnoj razgovornoj leksikoj v sovremennom anglijskom yazyke. *Ustnye formy literaturnogo yazyka. Istoriya i sovremennost'*. Moskva: `Editorial URSS, 1999: 29-46.
6. Sharandina N.N. Argoticheskaya leksika v romane V.V. Krestovskogo «Peterburgskie truschoby». Tambov, 2000.
7. Fischuk I.V. `Ekzistencial'nye cherty k`enta v anglijskom yazyke nacional'nogo perioda. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2009; № 22 (160): 128-134.
8. Galkina-Fedoruk E.M. *Ob `ekspressivnosti i `emocional'nosti v yazyke*: sbornik statej po yazykoznaniyu. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta, 1959.
9. Partridge E. *Slang Today and Yesterday*. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.
10. W. O'Grady. *Contemporary Linguistics*. New York: St. Martin's Press, 1997.
11. Lihachev D.S. Argoticheskie slova professional'noj rechi. *Razvitie grammatiki i leksiki sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1964: 243-356.
12. Halliday M. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
13. Thomas Harman. A *Caveat or Warning for Common Cursitors, vulgarly called vagabonds.* Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Harman
14. Dekker Th. *The Language of Thieves and Vagabonds*. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Dekker_(writer)
15. Gotti M. *The Language of Thieves and Vagabonds*. Available at: https://www.overdrive.com/media/2496151/the-language-of-thieves-and-vagabonds
16. Bailey N. *A Universal Etymological English Dictionary*. Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/An_Universal_Etymological_English_Dictionary
17. Patrick E. *The Prison-House and Language: Modern American Prison Argot*. Available at: http://homes.chass.utoronto.ca/~cpercy/courses/6362-ellis
18. Christie A. *The ABC Murders*. Available at: https://fatimekerimli.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/12/agatha_christie-the_abc_murders1.pdf
19. *Ed McBain*. Available at: https://www.fantasticfiction.com/m/ed-mcbain/

Статья поступила в редакцию 01.11.25

УДК 659.123.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-484-488

***Galivets I.N.**, Cand. of Sciences (Philology), Honorary Associate Professor, Higher Education "Russian New University" (Moscow, Russia), E-mail: Galivets@bk.ru*

LINGUISTIC SUPPORT FOR ECONOMIC DEVELOPMENT OF BRICS+ COUNTRIES. The objective of this study is to examine the linguistic support for economic development in BRICS+ countries as a comprehensive system encompassing language policy, translation infrastructure, educational initiatives, and digital technologies. The study utilizes an interdisciplinary approach, combining methods of linguistic analysis, elements of economic theory, and tools of discourse and comparative analysis. The approach has enabled the formulation of the key provisions of a multilingual strategy. This strategy is intended to serve as a systemic response to the challenges associated with the dominance of English in international economic communication and represent a comprehensive initiative aimed at ensuring linguistic equality, reducing transaction costs, and strengthening linguistic sovereignty in the context of global competition and the acute economic confrontation between countries of the Global South and the West. The strategy includes the development of translation technologies, the creation of terminology databases, and the implementation of educational programs focused on the languages of partner countries, as well as measures aimed at increasing the level of linguistic sovereignty of BRICS+ member countries.

Key words: **system of BRICS, BRICS, linguistics, economics, strategy, interaction, politics, dominance, sovereignty**

***И.Н. Галивец**, канд. филол. наук, почётный доц. Автономной некоммерческой организации высшего образования «Российский новый университет», г. Москва, E-mail: Galivets@bk.ru*

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТРАН БРИКС+

Целью исследования является рассмотрение лингвистического обеспечения экономического развития стран БРИКС+ как комплексной системы, включающей языковую политику, переводческую инфраструктуру, образовательные инициативы и цифровые технологии. В исследовании используется междисциплинарный подход, сочетающий в себе методы лингвистического анализа, элементы экономической теории, а также инструменты дискурсивного и сравнительного анализов, что позволило сформулировать основные положения многоязычной стратегии, которая должна стать системным ответом на вызовы, связанные с доминированием английского языка в международной экономической коммуникации и представлять собой комплексную инициативу, направленную на обеспечение языкового равноправия, снижение транзакционных издержек и укрепление языкового суверенитета в условиях глобальной конкуренции и острого экономического противостояния между странами Глобального Юга и Запада. Стратегия включает развитие переводческих технологий, создание терминологических баз и внедрение образовательных программ, ориентированных на языки стран-партнёров, а также принятие мер, направленных на повышение уровня языкового суверенитета стран – участниц БРИКС+.

Ключевые слова: **система БРИКС, БРИКС+, лингвистика, экономика, стратегия, взаимодействие, политика, доминирование, суверенитет**

Актуальность данного исследования заключается в том, что в условиях глобализации и интеграции международных экономических процессов страны БРИКС+ сталкиваются с необходимостью эффективной межкультурной и профессиональной коммуникации. Лингвистическое обеспечение выступает ключевым фактором реализации экономических стратегий, обеспечивая обмен знаниями, технологиями и деловой информацией между участниками интеграционных процессов.

Современные образовательные программы и языковое обучение зачастую не учитывают специфику профессиональной коммуникации и многоуровневую идентичность участников международного экономического взаимодействия, что снижает эффективность подготовки специалистов для работы в многоязычной и мультикультурной среде.

Несмотря на существующие исследования в области прикладной лингвистики и межкультурной коммуникации (Е. Бондаревская, В. Ясвин, M. Byram, R. Shukla et al.), интеграция лингвистического обеспечения с экономическим развитием и международной стратегией БРИКС+ остаётся недостаточно изученной.

Разработка методологических и практических подходов к подготовке специалистов, способных использовать язык как инструмент профессиональной интеграции и экономического взаимодействия, имеет высокую научную и прикладную значимость, обеспечивая укрепление конкурентоспособности стран БРИКС+ в глобальной экономике.

Данная статья продолжает исследования авторов по вопросам языкового взаимодействия как фактора гуманитарной, культурной и институциональной интеграции в странах БРИКС+, расширяя проблемное поле анализа лингвистических механизмов международного сотрудничества, с учётом растущей роли БРИКС+ в глобальной политике и экономике, когда язык становится не только средством коммуникации, но и стратегическим ресурсом, обеспечивающим устойчивое экономическое развитие.

Цель статьи заключается в рассмотрении лингвистического обеспечения экономического развития стран БРИКС+ как комплексной системы, включающей языковую политику, переводческую инфраструктуру, образовательные инициативы и цифровые технологии, способствующие экономическому развитию и углублению экономической интеграции.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели:

– оценить значение многоязычной стратегии для стран БРИКС+ в условиях динамичного и турбулентного развития международных экономических связей, учитывая культурное и языковое разнообразие как ресурс и одновременно барьер для эффективной коммуникации, обмена знаниями и координации совместных проектов;

– разработать системный подход к реализации многоязычной стратегии, включающий обеспечение языкового равноправия, развитие переводческих технологий, создание терминологических баз, стандартизацию лингвистических ресурсов и внедрение образовательных программ по изучению языков стран-партнёров, с использованием современных цифровых решений (нейросетевые алгоритмы машинного перевода, автоматическая транслитерация, семантический анализ);

– оценить экономическую и социально-управленческую эффективность многоязычной стратегии, включая снижение транзакционных издержек, повышение конкурентоспособности компаний, расширение клиентской базы, укрепление деловых связей, вовлечение граждан в процессы принятия решений и развитие человеческого капитала как ключевого ресурса экономики.

Научная новизна заключается в том, что в статье определены ключевые принципы формирования многоязычной стратегии стран БРИКС+, направленной на обеспечение языкового равноправия, снижение транзакционных издержек и укрепление языкового суверенитета; разработан системный подход к интеграции лингвистических ресурсов, переводческих технологий, образовательных инициатив и цифровых решений для поддержки экономического развития; показана роль русского языка как стратегического инструмента в многоязычной коммуникации стран БРИКС+, обеспечивающего универсализацию экономической информации и укрепление позиций стран Глобального Юга на международной арене.

Теоретическая значимость состоит в том, что в статье обоснованы дидактические и методологические задачи, связанные с многоязычной стратегией, включая стандартизацию терминологии, разработку образовательных программ и интеграцию цифровых лингвистических технологий; сформулированы концептуальные подходы к экономической лингвистике и междисциплинарным исследованиям, связывающим язык с экономическим развитием и международной интеграцией; расширено понимание взаимодействия языковой политики и экономических процессов в контексте глобальной трансформации, цифровизации и многоязычия.

Практическая значимость работы заключается в том, что в ней проанализирован опыт стран БРИКС+ и конкретных образовательных и цифровых инициатив, направленных на формирование многоязычной среды для экономической коммуникации; предложены рекомендации по разработке многоязычных терминологических баз, внедрению машинного перевода и подготовке специалистов в области экономической лингвистики; показана экономическая целесообразность многоязычной стратегии: снижение транзакционных издержек, расширение международной клиентской базы, укрепление деловых связей и вовлечение граждан в процессы принятия решений.

В исследовании используется междисциплинарный подход, сочетающий в себе методы лингвистического анализа, элементы экономической теории, а также инструменты дискурсивного и сравнительного анализов. Основой для теоретического осмысления поднятой в статье проблемы являются положения экономической лингвистики, концепции языковой политики, а также эмпирические данные, полученные из научных публикаций. Особое значения для работы имели исследования отечественных и зарубежных исследователей, в которых язык рассматривается как экономический ресурс, влияющий на доступ к рынкам, развитие человеческого капитала и эффективность трансграничной коммуникации.

В качестве материала использовались тексты документов стран БРИКС, документы Росконгресса, публикации в профильных научных журналах. Контент-анализ применялся для изучения дискурсивных практик, связанных с языковой политикой и экономической интеграцией. Сравнительно-типологический метод позволил выявить особенности языковых систем стран БРИКС+, включая различия в письменностях, терминологии и стандартах делового общения. Элементы социолингвистического анализа использовались для оценки роли русского языка в гуманитарной политике России в рамках БРИКС+, включая его использование в экономической коммуникации.

Таким образом, методологическая база исследования сконцентрирована вокруг проблем, связных с выявлением взаимосвязи между языковой инфраструктурой и экономическим развитием, а также нацелена на формирование рекомендаций по созданию общей лингвистической стратегии БРИКС+, учитывающей культурные и институциональные различия, влияющие на качество экономической коммуникации.

В настоящее время феномен языкового взаимодействия приобретает особую значимость в контексте глобальных процессов, трансграничной кооперации и формирования новых центров силы и экономического роста. В условиях глобальных трансформаций и усиления роли стран Глобального Юга, языковое взаимодействие становится важным элементом гуманитарной политики, культурной дипломатии и экономической коммуникации. В этой связи объединение БРИКС+, включающее такие страны, как Бразилия, Россия, Индия, Китай, Южная Африка, а также новых участников – Аргентину, Египет, Эфиопию, Иран, Саудовскую Аравию и ОАЭ, демонстрирует стремление к формированию многоязычного пространства, способствующего укреплению взаимопонимания, образовательного обмена, культурной интеграции и экономического взаимодействия.

В этой связи принятая на XVI саммите БРИКС в Казани декларация подчёркивает важность многостороннего гуманитарного сотрудничества, включая языковые аспекты интеграции. В документе содержатся положения о поддержке языкового и культурного многообразия, о развитии образовательных программ, переводческих инициатив и языковых центров [1].

Также и на XVII саммите БРИКС в Бразилии был принят документ, акцентирующий внимание на необходимости создания в рамках БРИКС+ инклюзивной и устойчивой модели управления, в том числе в сфере языковой политики.

Декларация поддерживает инициативы по межкультурному диалогу, языковому обмену между молодёжью, академическими кругами и творческими сообществами. Языковое взаимодействие рассматривается как часть устойчивого развития, способствующего социальной интеграции и равному доступу к знаниям [2].

Документы, принятые в рамках БРИКС+, демонстрируют стремление стран альянса к формированию гуманитарного пространства, основанного на признании языкового многообразия и развитии межкультурной коммуникации, а языковое взаимодействие в этом контексте является не только инструментом дипломатии, но и фактором устойчивого развития взаимоотношений, образовательной интеграции и межкультурного общения.

Также и на уровне экспертного сообщества активно обсуждаются подходы к формированию устойчивой языковой политики в странах БРИКС+, направленной на преодоление культурных и институциональных барьеров. В 2025 году представители Федерального агентства по делам национальностей (ФАДН) России обсуждали опыт стран БРИКС+ в сохранении и развитии языкового многообразия, отмечая важность культурной политики и поддержки языков коренных народов, а также развитие инклюзивной и межэтнической языковой коммуникации, укрепляющей социальную сплочённость и взаимопонимание между народами [3].

Исследователи указывают, что в последнее время лингвисты и специалисты смежных областей проявляют все больший интерес к изучению политической коммуникации, что связано в первую очередь с повышением ее значимости в общественной жизни. В этой связи всё более востребованными становятся лексикографические продукты, способные продемонстрировать интерпретативный потенциал языка в лингвокультурологическом и аксиологическом преломлении [4, с. 45], при том, что языковое разнообразие рассматривается не как барьер, но как инвестиция в устойчивое развитие, креативную экономику и международное сотрудничество [5].

В этом смысле ученые выделяют первостепенные задачи, которые необходимо решить для формирования и дальнейшего расширения языковой среды как важного фактора, определяющего развитие русского языка. Как подчёркивает А.В. Коротышев, формирование русской языковой среды в странах БРИКС+ требует системного подхода к созданию инфраструктуры, преодолению лингвистических лакун и учёту социального заказа на язык как средство образования, коммуникации и культурной идентификации. Особое внимание уделяется необходимости формирования устойчивых механизмов поддержки языковых инициатив, включая образовательные программы, переводческие ресурсы и культурные проекты, направленные на укрепление гуманитарного присутствия России в странах партнёрства [6, с. 26]. В то же время, как отмечает Е.В. Воевода, формирование единого образовательного пространства БРИКС+ сталкивается с рядом коммуникационных барьеров, обусловленных культурными, языковыми и институциональными различиями между странами альянса. Эти различия затрудняют реализацию совместных образовательных инициатив, обмен академическими ресурсами и интеграцию гуманитарных стратегий. Таким образом, развитие языковой среды и преодоление межкультурных барьеров представляют собой взаимосвязанные направления, критически важные для успешной реализации интеграционных процессов в рамках БРИКС+ [7, с. 108]. Однако имеющиеся работы недостаточно отражают экономический аспект языкового взаимодействия в части обеспечения деловой коммуникации, трансграничного сотрудничества между странами БРИКС+. Несмотря на признание значимости языковой среды в гуманитарной и образовательной сферах, вопросы лингвистического обеспечения экономических процессов, таких как торговля, инвестиции, цифровая интеграция и совместные инновационные проекты, остаются недостаточно исследованными. Это создаёт необходимость в формировании междисциплинарного подхода, объединяющего лингвистику, экономику и международные отношения, с целью выработки эффективных стратегий языковой поддержки экономического развития в рамках БРИКС+.

Теоретические и практические вопросы экономической лингвистики преимущественно исследованы в работах зарубежных лингвистов и экономистов, таких как М. Газзола [8], Ф. Грин [9], В. Гинсбург [10], М. Цивико [11] и др. Зарубежные авторы рассматривают язык не только как средство коммуникации, но и как экономический ресурс, влияющий на распределение благ, доступ к образованию, рынок труда и эффективность многоязычных институтов.

Что касается языковых запросов отечественных лингвистов в области экономической проблематики, то до недавнего времени преимущественно были сосредоточены на вопросах экономического перевода, профессионального образования и методики языковой подготовки. Однако обзор современных публикаций свидетельствует о растущем интересе исследователей к различным аспектам влияния языка на экономику, включая его роль в цифровой среде, интеграционных процессах и формировании экономического дискурса [12, с. 1].

По мнению М.А. Гафуровой, А.Р. Акджаева, К. Аллабердиева и А.А. Гылычдурдыева, язык оказывает прямое влияние на экономические процессы, включая деловую коммуникацию, маркетинг, потребительское поведение и формирование экономических стратегий. Авторы рассматривают взаимосвязь языка и экономики как важный фактор в управлении экономическими системами [13, с. 100]. Заслуживает внимания работа Г.К. Дурдыевой и А.Х. Оразмухаммедовой, в которой проведен анализ роли русского языка в цифровой экономике. Исследование акцентирует внимание на языковых аспектах цифровых платформ, интерфейсов и коммуникационных моделей, используемых в трансграничной электронной торговле и цифровых услугах [14, с. 37]. Как считает Н.А. Нечаева, объективные факторы интеграционных процессов в языке экономики включают институциональные условия, языковую политику и культурные установки, влияющие на формирование общего экономического дискурса. Автор подчеркивает, что субъективные факторы, такие, как восприятие языка участниками коммуникации, мотивация и уровень владения, также играют ключевую роль в успешной экономической интеграции [15, с. 81].

Экономика языка – сравнительно новая область исследований. Она объединяет различные дисциплины и изучает влияние языка на экономику в контексте создания благоприятной среды для бизнеса, в которой речь выступает как актив или как конкурентное преимущество, а в некоторых случаях – как торговый барьер. Экономика языка лежит в основе формирования языковой политики, одной из задач которой является изучение конъюнктуры современных языковых рынков (Language trade markets). В социолингвистике понятие языкового рынка, также известного как лингвистический рынок или рынок языков, относится к символическому рынку, на котором происходят языковые обмены.

Действенность того или иного языка на лингвистическом рынке определяется способностью национального языка обеспечивать различные языковые, социальные, политические и экономические потребности, в связи с чем можно утверждать: языки стран БРИКС+ представляют собой стратегический ресурс, способный оказывать прямое влияние на экономические процессы, а создание общей лингвистической стратегии, включающей поддержку многоязычных цифровых решений, развитие терминологических баз и подготовку кадров в области экономической лингвистики, следует рассматривать как обязательное условие интеграции и устойчивого развития объединения БРИКС+. При этом в социально-экономическом пространстве язык выполняет множество и иных функций, напрямую связанных с экономикой. Он обеспечивает доступ к информации, влияет на качество образования и профессиональной подготовки, формирует условия для делового общения и международного сотрудничества. Владение языками партнёрских стран открывает возможности для участия в трансграничных проектах, расширяет экспортный потенциал и способствует привлечению инвестиций [16, с. 116]. В этом контексте язык становится неотъемлемым элементом экономической инфраструктуры, а языковая политика – частью национальной стратегии развития. В то же время следует обратить внимание на то, что в БРИКС+ наблюдается высокая степень языковой диверсификации, что создаёт как уникальные возможности, так и серьёзные вызовы. Различия в языках и письменностях – от кириллицы и китайских иероглифов до португальского и хинди – затрудняют документооборот, юридическое взаимодействие, работу цифровых платформ и реализацию совместных образовательных программ, а дефицит унифицированных терминологических баз, недостаток переводческих ресурсов и слабая интеграция языковых технологий ограничивают потенциал экономического сотрудничества. Данные барьеры требуют системного подхода к формированию лингвистической политики, ориентированной на преодоление фрагментации и обеспечение функциональной совместимости языковых систем. В этой связи следует подчеркнуть, что лингвистическая инфраструктура, представляющая собой совокупность институциональных, технологических и образовательных механизмов, обеспечивающих функционирование языка в экономической сфере, становится ключевым фактором экономического роста, а развитие переводческих центров, внедрение машинного перевода, создание многоязычных интерфейсов и платформ для торговли и инвестиций – всё это способствует снижению транзакционных издержек и повышению эффективности экономической коммуникации.

Особую роль в процессе создания устойчивой языковой среды играют образовательные программы, направленные на изучение языков стран БРИКС+, особенно в сферах бизнеса, права, технологий и международных отношений, поскольку подготовка специалистов, владеющих профессиональной терминологией и способных работать в многоязычной экономической среде, становится необходимым условием успешной интеграции.

Отдельным вопросом в рамках развития БРИКС+ становится выбор языка межнационального общения, в связи с тем, что английский язык, являющийся де-факто глобальным лингва франка, утрачивает свою значимость в условиях растущего многоязычия и усиления региональных центров влияния. Сегодня эксперты предлагают отказаться от доминирования английского языка в БРИКС+ через развитие многоязычной инфраструктуры, продвижение национальных языков и использование нейтральных языков, таких как эсперанто [17]. Данная инициатива может рассматриваться как важный этап языкового развития стран БРИКС+ с точки зрения экономического содержания лингвистической деятельности в связи с тем, что английский язык не только обеспечивает коммуникацию, но и напрямую влияет на экономическое развитие [18, с. 24]. Однако, по нашему мнению, использование английского языка в качестве языка межнационального общения в странах БРИКС+ экономически нецелесообразно в силу того, что оно усиливает зависимость от внешних лингвистических ресурсов, увеличивает транзакционные издержки и снижает эффективность региональной интеграции. В частности, среди аргументов в пользу отказа от английского языка в экономической коммуникации можно привести то, что английский язык не является родным ни для одной из стран БРИКС+, что требует постоянных затрат на обучение, перевод, адаптацию документации и интерфейсов. При этом компании вынуждены

инвестировать в двуязычный персонал, переводческие службы и локализацию, что увеличивает стоимость ведения бизнеса, что особенно критично для малого и среднего бизнеса, который не может конкурировать на равных условиях с англоязычными корпорациями. Кроме того, использование английского языка усиливает культурную и экономическую зависимость от англоязычных стран, прежде всего от США и Великобритании, ведет к неравному доступу к информации, научным публикациям и международным форумам, где англоязычные участники имеют преимущество, что в долгосрочной перспективе снижает конкурентоспособность национальных языков и ограничивает их развитие в экономических сферах. Также обучение английскому требует значительных затрат времени и ресурсов, которые могли бы быть направлены на развитие профессиональных компетенций на родных языках. При всем этом недостаточный уровень владения английским среди населения стран БРИКС+ ограничивает доступ к международным рынкам и снижает эффективность коммуникации, что особенно критично в сельских и периферийных регионах, где англоязычные программы недоступны. Если обратится к данным статистики [19], то можно увидеть, что уровень владения английским языком в странах БРИКС+ среди взрослого населения демонстрирует значительную неоднородность. Южная Африка занимает наиболее высокую позицию среди стран объединения, входя в категорию «очень высокий уровень» с индексом 606, что отражает её историческую и институциональную связь с английским языком. Индия, Китай и Россия находятся в категории «умеренный уровень» с индексами 515, 513 и 511 соответственно, что свидетельствует о наличии определённой языковой подготовки, но недостаточной для полноценного участия в англоязычных экономических и научных процессах. Бразилия демонстрирует «низкий уровень» владения английским языком с индексом 497, что указывает на ограниченные возможности использования английского в профессиональной среде. Такая картина подтверждает, что опора исключительно на английский язык как средство международной коммуникации в рамках БРИКС+ не является эффективной. Также проблемным аспектом являются различия в терминологии, в формах правовых систем, письменности, что объективно затрудняют унификацию цифровых платформ и нормативных документов, при том, что, как указывает В.Ю. Пипопуло, доминирование английского языка сопровождается культурными и лингвистическими вызовами, поскольку английский язык не отражает локальные реалии и правовые контексты, что приводит к ошибкам в интерпретации и юридическим рискам в оформлении экономической документации [18, с. 23–28].

Приведённые выше аргументы требуют разработки многоязычной стратегии, которая должна стать системным ответом на вызовы, связанные с доминированием английского языка в международной экономической коммуникации и представлять собой комплексную инициативу, направленную на обеспечение языкового равноправия, снижение транзакционных издержек и укрепление языкового суверенитета в условиях глобальной конкуренции и острого экономического противостояния между странами Глобального Юга и Глобального Запада. Такая стратегия должна рассматриваться как приоритетная и системная мера, направленная на преодоление языкового неравенства, снижение зависимости от англоязычных ресурсов и формирование справедливой, инклюзивной и устойчивой коммуникационной экономической среды. Сегодня, с учетом усиливающегося экономического противостояния между странами Глобального Юга и Запада, а также на фоне доминирования английского языка в международной экономической коммуникации, такая стратегия является не просто желательной, а необходимой мерой стратегического уровня трансформации глобальных коммуникационных стандартов. Данная стратегия должна представлять собой комплексную инициативу, охватывающую социально-экономические, политические, технологические, институциональные, образовательные и культурные аспекты.

Во-первых, стратегия должна предусматривать развитие и внедрение многоязычных цифровых решений, что включает в себя создание и поддержку нейросетевых систем машинного перевода, адаптированных к языкам стран БРИКС+, разработку многоязычных интерфейсов для государственных и коммерческих платформ, а также интеграцию языковых модулей в системы электронного документооборота, финансовых транзакций и правового взаимодействия. Указанные технологии позволят снизить транзакционные издержки, связанные с переводом, локализацией и адаптацией контента, а также обеспечат более широкий доступ к информации для всех участников экономических процессов.

Во-вторых, необходимо создание полнотекстовых терминологических баз, охватывающих ключевые сферы – экономику, право, финансы, технологии, здравоохранение и образование, которые должны быть согласованы между странами БРИКС+ и регулярно обновляться с учётом изменений в нормативной, экономической и деловой практике. Такая терминологическая стандартизация обеспечит точность и согласованность переводов, снизит риски юридических ошибок и искажений экономической информации, что особенно важно в условиях лингвистических особенностей языков стран, входящих в БРИКС +.

В-третьих, стратегия должна предусматривать меры по подготовке и переподготовке кадров в области экономической лингвистики, межкультурной и деловой коммуникации, что предполагает создание специализированных образовательных программ, магистратур и исследовательских центров, а также повышения уровня академической мобильности между странами БРИКС. Именно подготовка квалифицированных специалистов обеспечит полноценное функционирование лингвистической инфраструктуры, нацеленной на реализацию многоязычной политики в области экономической коммуникации, повысив качество межгосударственного и межкорпоративного взаимодействия.

В-четвёртых, в рамках стратегии необходимо обеспечить институциональное признание языков стран БРИКС+ как равноправных средств международной коммуникации, что включает в себя использование национальных языков в официальных документах, протоколах, соглашениях и на международных форумах, а также поддержку их присутствия в глобальных цифровых платформах, научных публикациях и образовательных ресурсах. Данный подход укрепит культурный суверенитет, повысит статус национальных языков и обеспечит более справедливое распределение символического и информационного капитала в экономическом пространстве коммуникации.

В-пятых, разрабатываемая стратегия должна обязательно предусматривать создание многоязычных лингвистических консорциумов и координационных центров, которые должны заниматься разработкой стандартов, координацией переводов, обменом лингвистическими ресурсами и мониторингом эффективности языковой политики. Такие структуры могут стать платформой для выработки согласованных решений, обмена опытом и продвижения экономических интересов и языковой политики стран БРИКС на глобальном уровне.

Наконец, важно обеспечить широкую общественную поддержку многоязычной стратегии через эффективно функционирующие просветительские кампании, а также через культурные инициативы и участие гражданского общества в решении проблемы «обеспечения суверенной языковой политики», которая должна быть не только инструментом повышения экономической эффективности, но и выражением уважения к культурному многообразию, исторической памяти и идентичности народов стран, входящих в БРИКС +.

Таким образом, многоязычная стратегия БРИКС+ – это не просто лингвистический гуманитарный проект, но фундаментальный элемент новой модели глобального взаимодействия, основанной на идеях равноправия и языкового многообразия, являющихся основным признаком современной языковой картины мира, в которой экономические отношения являются не только инструментом обмена, но и формой диалога и сотрудничества. Реализация данной стратегии даст возможность странам БРИКС+ не только укрепить свои позиции в мировой экономике, но и предложить альтернативу англоязычной монополии, способствуя формированию более справедливого и многополярного мира.

Русский язык в этом контексте представляет собой один из ключевых инструментов стратегии, поскольку его использование в научных публикациях, на международных форумах, в совместных образовательных проектах и цифровых платформах способствует универсализации коммуникационных процессов, расширению доступа к экономической информации и укреплению позиций стран БРИКС+ в глобальном информационном пространстве современной экономики, поскольку русский язык, обладая богатой научной и культурной традицией, способен выполнять функцию связующего звена между различными языковыми системами, особенно в условиях многоязычного взаимодействия. Его применение в экономической среде, на международных экономических форумах и в цифровых платформах способствует формированию альтернативных каналов экономической коммуникации, снижает зависимость от англоязычных источников и способствует более справедливому включению стран Глобального Юга в международный экономический диалог.

Таким образом, в условиях динамичного и во многом турбулентного развития международных экономических связей многоязычная стратегия приобретает особое значение для стран БРИКС+ с учетом того, что эти государства характеризуются высокой степенью культурного и языкового разнообразия, что, с одной стороны, представляет собой уникальный ресурс, а с другой – создает определённые барьеры для эффективной коммуникации, обмена знаниями и координации совместных проектов.

Была проведена разработка и внедрение многоязычной стратегии, которая может стать неотъемлемым элементом устойчивого развития и интеграции стран БРИКС в современную мировую экономику. Такая стратегия предполагает системный подход к обеспечению языкового равноправия, включающий развитие переводческих технологий, создание терминологических баз, стандартизацию лингвистических ресурсов, а также внедрение образовательных программ, направленных на изучение языков стран-партнёров. Важным аспектом является использование современных цифровых решений, таких как нейросетевые алгоритмы машинного перевода, автоматическая транслитерация и семантический анализ, позволяющих существенно повысить точность и скорость обработки информации на различных языках.

Экономическая целесообразность многоязычной стратегии не подлежит сомнению и проявляется в снижении транзакционных издержек, связанных с переводом документов, ведением переговоров и адаптацией информационных систем к многоязычной среде. Компании, способные эффективно функционировать в условиях языкового многообразия, получают конкурентные преимущества на международных рынках, расширяют клиентскую базу и укрепляют деловые связи. Кроме того, доступность информации на родном языке способствует более широкому вовлечению граждан в процессы принятия решений, повышает уровень доверия к институтам власти и стимулирует развитие человеческого капитала, как важнейшего ресурса современной экономики.

Библиографический список

1. *Казанская декларация БРИКС*. XVI саммит БРИКС. Казань, 2024. Available at: http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/MUCfWDg0QRs3xfMUiCAmF3LEh02OL3Hk.pdf
2. Укрепление сотрудничества Глобального Юга для более инклюзивного и устойчивого управления. *Декларация Рио-де-Жанейро, принята по итогам XVII саммита БРИКС*. 2025 г. Available at: http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/gvTArkWauqwuryk9xzLt3HuuI7EBmqrC.pdf
3. В ФАДН считают полезным опыт БРИКС в сохранении языкового многообразия. *ТАСС*. 2024; 28 августа. Available at: https://tass.ru/obschestvo/21709355
4. Солопова О.А., Кошкарова Н.Н. Микроструктура полиязычного словаря «БРИКС: дискурсивные метафоры». *Вопросы лексикографии*. 2025; № 1: 45–59.
5. *Языковое разнообразие как инвестиция: опыт стран БРИКС*. *Росконгресс*. 2024. Available at: https://roscongress.org/sessions/spief-2024-forum-kreativnogo-biznesa-yazykovoe-raznoobrazie-kak-investitsiya-opyt-stran-briks/about/
6. Коротышев А.В. Русская языковая среда в странах БРИКС+: инфраструктура, лакуны и социальный заказ. *Русский язык за рубежом*. 2023; № 6: 26–29.
7. Воевода Е.В. Коммуникационные барьеры образовательного пространства БРИКС. *Международные процессы*. 2015; Т. 13, № 4: 108–121.
8. Gazzola M., Wickström B.-A. *The Economics of Language Policy*. Cambridge, MA: MIT Press; 2016.
9. Grin F. Language Planning and Economics. *Current Issues in Language Planning*. 2003; Vol. 4; № 1: 1–66.
10. Ginsburgh V., Weber Sh. The Economics of Language. *Journal of Economic Literature*. 2020; Vol. 58; № 2: 348–404.
11. Civico M., Grin F. Language economics: Overview, applications and recent methodological developments. *Language and Economy: Language industries in a Multilingual Europe*. Tallinn, 2020.
12. Куликова Е.С., Семенюк К.С. К проблеме описания языка экономики. *Аграрное образование и наука*. 2018; № 3: 1–5.
13. Гафурова М.А., Акджаев А.Р., Аллабердиев К.А., Гылычдурдыев А.А. Взаимосвязь языка и экономики: понимание влияния языка на экономические процессы. *Инновационная наука*. 2024; № 3: 100–103.
14. Дурдыева Г.К., Оразмухамедова А.Х. Роль русского языка в цифровой экономике. *Символ науки*. 2023; № 9: 37–40.
15. Нечаева Н.А. Объективные факторы интеграционных процессов в языке экономики. *Ученые записки Петрозаводского государственного университета*. 2017; № 5: 81–87.
16. Каминская Т.Л. БРИКС как мягкая сила в условиях новой политической реальности: медийный и экспертный дискурсы. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Филология. Журналистика. 2025; № 3: 116–119.
17. *Деанглицизация столь же эффективна, как и дедолларизация*. Available at: https://brics-esperanto.org/ru/deangligo-ru/
18. Пипопуло В.Ю. Влияние английского языка на мировую экономику: как язык бизнеса формирует глобальные рынки. *Epomen.Global*. 2025; № 1: 23–28.
19. *Рейтинг стран по уровню владения английским языком*. Available at: https://nonews.co/directory/lists/countries/english-proficiency-index

References

1. *Kazanskaya deklaraciya BRIKS*. XVI sammit BRIKS. Kazan', 2024. Available at: http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/MUCfWDg0QRs3xfMUiCAmF3LEh02OL3Hk.pdf
2. Ukreplenie sotrudnichestva Global'nogo Yuga dlya bolee inklyuzivnogo i ustojchivogo upravleniya. *Deklaraciya Rio-de-Zhanejro, prinyata po itogam XVII sammita BRIKS*. 2025 g. Available at: http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/gvTArkWauqwuryk9xzLt3HuuI7EBmqrC.pdf
3. V FADN schitayut poleznym opyt BRIKS v sohranenii yazykovogo mnogoobraziya. *TASS*. 2024; 28 avgusta. Available at: https://tass.ru/obschestvo/21709355
4. Solopova O.A., Koshkarova N.N. Mikrostruktura poliyazychnogo slovarya «BRIKS: diskursivnye metafory». *Voprosy leksikografii*. 2025; № 1: 45-59.
5. *Yazykovoe raznoobrazie kak investiciya: opyt stran BRIKS*. *Roskongress*. 2024. Available at: https://roscongress.org/sessions/spief-2024-forum-kreativnogo-biznesa-yazykovoe-raznoobrazie-kak-investitsiya-opyt-stran-briks/about/
6. Korotyshev A.V. Russkaya yazykovaya sreda v stranah BRIKS+: infrastruktura, lakuny i social'nyj zakaz. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2023; № 6: 26-29.
7. Voevoda E.V. Kommunikacionnye bar'ery obrazovatel'nogo prostranstva BRIKS. *Mezhdunarodnye processy*. 2015; T. 13, № 4: 108-121.
8. Gazzola M., Wickström B.-A. *The Economics of Language Policy*. Cambridge, MA: MIT Press; 2016.
9. Grin F. Language Planning and Economics. *Current Issues in Language Planning*. 2003; Vol. 4; № 1: 1-66.
10. Ginsburgh V., Weber Sh. The Economics of Language. *Journal of Economic Literature*. 2020; Vol. 58; № 2: 348-404.
11. Civico M., Grin F. Language economics: Overview, applications and recent methodological developments. *Language and Economy: Language industries in a Multilingual Europe*. Tallinn, 2020.
12. Kulikova E.S., Semenyuk K.S. K probleme opisaniya yazyka `ekonomiki. *Agrarnoe obrazovanie i nauka*. 2018; № 3: 1-5.
13. Gafurova M.A., Akdzhaev A.R., Allaberdiev K.A., Gylychdurdyev A.A. Vzaimosvyaz' yazyka i `ekonomiki: ponimanie vliyaniya yazyka na `ekonomicheskie processy. *Innovacionnaya nauka*. 2024; № 3: 100-103.
14. Durdyeva G.K., Orazmuhamedova A.H. Rol' russkogo yazyka v cifrovoj `ekonomike. *Simvol nauki*. 2023; № 9: 37-40.
15. Nechaeva N.A. Ob`ektivnye faktory integracionnyh processov v yazyke `ekonomiki. *Uchenye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 5: 81-87.
16. Kaminskaya T.L. BRIKS kak myagkaya sila v usloviyah novoj politicheskoj real'nosti: medijnyj i `ekspertnyj diskursy. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2025; № 3: 116-119.
17. *Deanglicizaciya stol' zhe `effektivna, kak i dedollarizaciya*. Available at: https://brics-esperanto.org/ru/deangligo-ru/
18. Pipopulo V.Yu. Vliyanie anglijskogo yazyka na mirovuyu `ekonomiku: kak yazyk biznesa formiruet global'nye rynki. *Epomen.Global*. 2025; № 1: 23-28.
19. *Rejting stran po urovnyu vladeniya anglijskim yazykom*. Available at: https://nonews.co/directory/lists/countries/english-proficiency-index

Статья поступила в редакцию 01.11.25

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-488-491

Ramazanova P.K., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines, North Caucasus State University (RPA of the Ministry of Justice of Russia) (Makhachkala, Russia), E-mail: patee1@mail.ru*

THE CHRONOTOPE CATEGORY IN HABIB ALIYEV'S NOVEL "BATYRAI". Habib Aliyev's novel "Batyrai" has its own genre specifics. This is exactly what is said at the beginning of the article. The article analyzes features that this work has incorporated, combines features characteristic of both poetry and epic. The justification of the specified characteristic is given. The article presents a comprehensive analysis of the chronotope category in Habib Aliyev's novel "Batyrai." The study reveals the specifics of the spatial and temporal organization of the work considered in the context of Dagestan literature. The study reveals the specifics of the spatial and temporal organization of the work. The scientific novelty of the work lies in the application of Bakhtin's theory of chronotope to the material of regional literature, taking into account its national and cultural identity. The main attention is paid to the study of the structure of artistic time, the system of spatial images is analyzed in detail. The paper proves that the chronotope performs a structure-forming function in the novel.

Key words: **chronotope, Habib Aliyev, Dagestan literature, lyrical prose, artistic time, artistic space, poetics of novel, space-time organization**

П.К. Рамазанова*, канд. филол. наук, доц., зав. каф. гуманитарных и социально-экономических дисциплин Северо-Кавказского института ВГУЮ (РПА Минюста России), г. Махачкала, E-mail: patee1@mail.ru*

КАТЕГОРИЯ ХРОНОТОПА В РОМАНЕ ХАБИБА АЛИЕВА «БАТЫРАЙ»

Статья посвящена комплексному анализу категории хронотопа в романе Хабиба Алиева «Батырай». Роман имеет свою жанровую специфику. В статье анализируются черты, характерные как для лирики, так и для эпоса. Дается обоснование указанной характеристики. Исследование выявляет специфику пространственно-временной организации произведения, рассматриваемого в контексте дагестанской литературы. Научная новизна работы заключается в применении бахтинской теории хронотопа к материалу региональной литературы с учетом ее национально-культурного своеобразия. Основное внимание уделяется исследованию структуры художественного времени, подробно анализируется система пространственных образов. В работе доказывается, что хронотоп выполняет в романе структурообразующую функцию.

Ключевые слова: **хронотоп, Хабиб Алиев, дагестанская литература, лирическая проза, художественное время, художественное пространство, поэтика романа, пространственно-временная организация**

Актуальность данного исследования заключается в том, что одной из малоисследованных тем в дагестанском литературоведении остается тема хронотопа и хронотопических образов в романе. Эта тема значима как для теории жанра, так и для изучения особенностей культуры и истории Дагестана. Дагестанский роман второй половины XX века повествует о событиях прошлого, облекая их в художественную форму. Роман Хабиба Алиева «Батырай» в этой динамике занимает важную позицию как пример «лирической прозы», наполненной субъективным выражением к изображаемым событиям. Анализ времени в «Батырае» позволяет понять трансформацию данного жанра и специфику изображения героя-поэта во времени. Интерес к хронотопу определяется прежде всего этногеографическими особенностями данного региона. Пространство выступает при изображении Дагестана главным определяющим фактором. Хронотоп в данном произведении является структурообразующим стержнем всего произведения. Так, хронотоп аула выступает символом национальной идентичности, он олицетворяет законы, адаты горского народа. В романе Хабиба Алиева аул представляется духовной опорой и для поэта Батырая. Для дагестанской литературы, культуры интересным является и хронотоп дороги, который воплощает и реальные дороги скитаний поэта Батырая, и его воображаемые пути, в которых он ищет смысл жизни.

Целью нашего исследования выступает рассмотрение категории хронотопа в романе «Батырай», функциональных особенностей различных хронотопических образов, а также выявление того, как они помогают раскрыть особенности композиции и сюжета данного произведения.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели:

– обозначить жанровое своеобразие романа Хабиба Алиева «Батырай»;

– выявить и проанализировать основные хронотопические образы в романе Хабиба Алиева «Батырай».

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– сравнительно-сопоставительный, историко-литературный, структурно-семантический методы и анализ хронотопа (по Бахтину М.М.);

– системный анализ и структурный метод.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые подробно разбираются хронотопические образы в романе Хабиба Алиева «Батырай», проводится соотношение этнокультурных особенностей с изображением времени и пространства в произведении.

Теоретическая значимость исследования категории хронотопа в романе Хабиба Алиева «Батырай» заключается в продолжении изучения классической бахтинской концепции хронотопа на примере дагестанской (региональной) литературы. Практическая значимость: материал данной статьи может быть применен в образовательном процессе. Данное исследование может быть использовано при разработке учебных курсов по истории дагестанской литературы XX века, при подготовке к специальным семинарам по теории хронотопа в национальной литературе, методических материалов для изучения творчества Хабиба Алиева. В школьном образовании статья может быть применена при разработке уроков литературы по творчеству дагестанских писателей, при создании учебных пособий с учетом регионального компонента.

При исследовании хронотопа в романе Хабиба Алиева «Батырай» использовались такие общенаучные методы, как системный анализ и структурный метод. При анализе произведения применялись методы разбора текста. Комплексное применение этих методов позволило достичь целостного понимания специфики хронотопа в романе Х. Алиева «Батырай» и его роли в создании художественного единства произведения.

Роман Хабиба Алиева «Батырай» всегда представлял интерес для литературоведов, так как отличался особенностями изображения событий от других дагестанских романов. Если говорить о таком жанре, как роман, то сразу стоит отметить, что к нему обращались многие теоретики литературоведения. М.М. Бахтин понимал под жанром «типическое целое художественного высказывания, причем существенное целое, целое завершенное и разрешенное» [1, с. 144]. Одной из особенностей романа М. Бахтин называет «максимальный контакт с настоящим (современностью) в его незавершенности» [1, с. 455]. Романный жанр выступает «современной эпопеей, в которой, с одной стороны, представлены во всей полноте богатство и многосторонность интересов, состояний, характеров, жизненных условий, широкий фон целостности мира, а также эпическое изображение событий…» [2, с. 474]. Роман складывался и развивался как «жизнеописание, духовная история личности, синтезирующей социально-исторический опыт поколений, идущей по пути их нравственного поиска, потерь или обретений общественных идеалов» [3, с. 23].

Роман известного даргинского писателя Х. Алиева «Батырай» имеет свою специфику, которая заключается в том, что он сочетает в себе черты, характерные как для лирики, так и для эпоса. В нем нет эпической полноты, то есть нет изображения масштабных событий, большого количества героев и событий, связанных с ними, так как мир показан через субъективный взгляд героя, через его видение, восприятие предстают социальные явления. «Именно потому повествование здесь ведется в большей мере от первого лица, что, в свою очередь, не связано с эпическим замыслом объективного изображения действительности» [4, с. 56]. В произведении повествовательная структура характеризуется проникновением в прозаическую ткань лирического начала. В романе мало событий, и каждое из них больше обозначается через переживания героев, так как для писателя важно не изображение действительности, а отображение его в переживаниях героя. Героями произведения выступают не только люди, но и стихи, песни Батырая. Роман наполнен романтизмом, который берет вверх над исторической достоверностью. Здесь присутствует свободное обращение с историческими фактами. Батырай предстает настолько глубоко погруженным в самого себя и отрешенным от внешней жизни, что в итоге общественно-исторические реалии лишь эхом звучат в повествовании, преломляясь через душу и сознание певца. Сюжет романа держится на лирических отступлениях, размышлениях Батырая и других персонажей о судьбе песни и певца, смысле поэзии, ее назначении в жизни общества и человека.

Остальные герои произведения – это урахинцы, вымышленные персонажи, которые выступают собирательными образами сельских людей, что делает данное произведение максимально достоверным. В романе постоянно соотносятся историческая реальность и художественный вымысел.

Обращение к хронотопу и хронотопическим составляющим в романе Хабиба Алиева «Батырай» неслучайно. Чтобы понять жанровую природу, особенности сюжетостроения произведения, мы обращаемся к анализу хронотопических образов. Понятие хронотопа как аналитической категории, введённое М.М. Бахтиным, позволяет реконструировать способы, которыми роман соотносит личную судьбу героя и исторический контекст. В случае романа Х. Алиева «Батырай» хронотоп выступает не фоновой декорацией, а активным субъектом художественного осмысления: через соединение «внутреннего времени» поэта и исторического «времени народа» автор формирует особую лирико-эпическую ткань произведения. Официальные и научные источники фиксируют, что «Батырай» – знаковое произведение в творчестве Хабиба Алиева и в современной дагестанской прозе; оно печаталось в махачкалинских изданиях (известна публикация 1994 г.). Теоретической опорой исследования выступает концепция хронотопа М.М. Бахтина («Формы времени и хронотопа в романе»), которая рассматривает хронотоп как форму слияния временных и пространственных характеристик, определяющую жанровую форму и смысловую организацию художественного текста.

Основной темой даргинского писателя Хабиба Алиева в романе «Батырай» выступает жизнь и творчество поэта-героя. Данное произведение является знаковым в творчестве писателя. Основой для нашего исследования послужили издания, критические статьи и монографические исследования, в частности автореферат диссертации Н.К. Магомедшапиевой «Роман Хабиба Алиева «Батырай»: комплексный анализ», а также публикации и рецензии на творчество Х. Алиева. Многие исследователи анализировали жанровое своеобразие данного произведения. В нем находят черты и историко-этнографического романа, и хроникального, и биографического. При этом «Батырай» – это лирическая проза, пронизанная лирическим началом. Но в данной работе мы коснемся не особенностей жанра. Для нас интерес представляет проблематика времени и пространства, так как эти понятия помогают понять жанровую природу произведения и его идейно-композиционное своеобразие. Соотношение времени и пространства составляет понятие хронотопа, которое было введено, как это уже было отмечено выше, М. Бахтиным. Наш интерес связан с тем, что данное понятие выступает одним из ключевых признаков жанра романа. Как известно, хронотоп романа «обусловлен характером романной ситуации, передающей личность, микросреду и среду, которые могут находиться в соотношении друг с другом» [4, с. 36]. Если взять во внимание то, что хронотоп – это соотношение времени и пространства, то мы видим: основное действие романа разворачивается в даргинском ауле Урахи, а охваченный период – это жизнь героя с юношеских лет до смерти. Герои «Батырая» не отличаются своеобразием, уникальностью. Речь персонажей не отличается индивидуальностью, чрезмерно витиевата. Хронотоп в романе «Батырай» выступает не фоновой декорацией, а активным субъектом художественного осмысления: через соединение «внутреннего времени» поэта и исторического «времени народа» автор формирует особую лирико-эпическую ткань произведения. М.М. Бахтин определяет хронотоп литературного произведения как «слияние пространственных и временных характеристик», которое «сгущает» и конкретизирует время в пространстве, и наоборот; хронотоп становится базовой формой, через которую проявляются жанр, сюжет и система отношений в тексте. Хронотоп фиксирует тот тип места и тот тип времени, в котором разворачивается действие и формируется смысл. Хронотопический анализ позволил нам выявить несколько хронотопических образов и их функциональное назначение в данном произведении.

Доминирующими хронотопами в «Батырае» выступают образы, связанные с особенностями истории, этнографии Дагестана. Это такие хронотопические образы, как аул, народ, эпоха. В романе имеются подробные описания быта, традиций, обряда. Именно эти картины являются неким скелетом, каркасом романа. В романе «Батырай» ключевым хронотопическим образом выступает село Урахи. С ним связана тема преемственности. В произведении описываются народные легенды, рисуются отголоски войны, имеется ретроспектива к прошлому. Хронотопический образ аула выступает носителем коллективной памяти, в нем переплетаются судьба поэта с судьбой народа.

Мы отмечали, что данное произведение имеет и лирический характер, поэтому в нем много хронотопических образов, наполненных лирическим характером, субъективным содержанием. Время в этих образах сужается, сжимается. Оно содержит в себе поэтические воспоминания, сновидения, дневниковые отступления и лирические переживания. В романе «Батырай» не случайно

повествование часто ведется от первого лица, где повествователь передает не события, а свои чувства, переживания. Основным хронотопическим образом, наполненным субъективизмом и лиризмом, выступает внутреннее время героя-поэта. Через него писатель поднимает ключевую проблему произведения: взаимоотношение художника и истории, поиск собственной творческой идентичности.

Интерес для нас представляет и такой хронотоп, как хронотоп памяти и сна. Сны не раз предстают на страницах произведения. Помимо это, изображаются видения, воображаемые сцены, внутренние диалоги героя с историческими фигурами, воображаемые сцены.

В романе важна песенная традиция, поэтому здесь представлен хронотоп песни. Поэтические тексты, народные песни и музыкальные мотивы выступают пространственно-временными маркерами – они связывают «сейчас» героя с «тогда» народной истории. Песня как действие создает свой хронотоп, одновременно локализованный (место исполнения, сборы людей) и внеисторический (текст песни переносит в другой исторический пласт). Такого рода хронотопы выполняют объединяющую функцию: через песню личное и коллективное, настоящее и прошлое соединяются в одной сцене.

Особое место среди хронотопов романа занимает образ поэта-Батырая: писатель переплетает творческое время героя с историческим временем народа. Через такие композиционные средства, как внутренний монолог, диалог-спор, диалог на тему поэзии и поэта раскрывается тематика произведения. Главного героя характеризует непрерывный диалог с природой, с Аллахом, с окружающими, с чунгуром и с самой песней, с собой. Монолог Батырая предстает как поток мыслей, воспоминаний.

Таким образом, мы видим, что хронотоп романа Х. Алиева «Батырай» «лиризирован»: время выступает не избитыми, обычными фактами событий, а через память и внутренние переживания героя. Поэтому в романе много ретроспектив, внутренних монологов, рассуждений автора, передающих не столько сами события, сколько субъективное восприятие. В произведении активно используются фольклорные вставки и поэтические фрагменты, которые как бы «замораживают» время в отдельных эмоциональных точках. Хронотоп предстает не как череда событий, не как масштабная историческая панорама. Он сжат до лирического восприятия.

Ведущее место в романе занимает тема времени, с которой тесно переплетается проблема соотношения исторической правды и художественного вымысла. Роман можно назвать историко-романтическим, так как в нем присутствуют и исторические факты, и романтическое начало. Для главного героя первостепенным являются его переживания, метания, поиски, все это отодвигает проблемы реального времени на второй план. Хабиб Алиев акцентирует внимание на лирических отступлениях, внутренних полифонических монологах Батырая. Пространственные образы, представленные в романе «Батырай», противопоставлены: «свое» и «чужое» пространство, родной аул и чужие земли, естественная среда и социальные ограничения, внутренний мир героя и внешние обстоятельства. Прием противопоставления помогает писателю развивать сюжет произведения, а также раскрыть внутренний конфликт главного героя, его духовные поиски и творческую самореализацию.

Хронотоп романа «Батырай» имеет свою особенность: время и пространство тесно переплетаются, пространственные образы часто приобретают временную окраску, а временные воплощены через пространственные характеристики. Например, хронотоп дороги имеет как пространственные, так и временные характеристики, символизируя жизненный путь героя. Магомедшапиева Н.К. отмечает: «Хронотоп в романе «Батырай» выполняет функцию организации повествования, скрепляя разрозненные эпизоды и лирические отступления в единое художественное целое». Именно хронотопические образы выступают своеобразным цементирующим материалом, так как в произведении сюжетная линия ослаблена, внимание больше уделяется внутреннему миру героя.

Хронотоп встречи, который также встречается в произведении, предстает в различных интерпретациях. Встреча в лесу Батырая и Бахтикай меняет их привычный уклад жизни, их судьбу. Именно первая встреча является поворотной, смысловую нагрузку выполняет и встреча Батырая и Аминат на празднике жуллак, встреча охотника Килыча и русской красавицы Марии. Все они делят жизнь героев на «до» и «после». На наш взгляд, хронотоп встречи выступает ключевым в данном произведении. Кроме того, он выполняет композиционные функции, выступая завязкой (первая встреча Батырая и Бахтикай в урахинском лесу), кульминацией (встреча Батырая и Бахтикай спустя годы уже в Аямахи), а также развязкой сюжета.

Своеобразно предстает в романе хронотоп гор. Горы выступают в произведении образом природного совершенства. «Чем пристальнее смотришь на горы – объятые огнем утренней зари – тем больше дивного открывается взору, одурманивает, кружит голову первозданная, дикая, нетронутая красота! Ничто не сравнится с этой красотой. Она потрясает, волнует душу, будоражит сознание. Потом всю жизнь прекрасные явления в мире невольно сравниваешь с тем впечатлением, какое произвели на тебя некогда горы на утренней заре» [5, с. 5]. Горы изображаются во всех дагестанских романах, в горах гибнут возлюбленные из-за несчастной любви, погибают мужчины, защищая родной аул, изображаются ожесточенные бои. Эти ноты мы встречаем и в романе Алиева. Горы выступают и символом защиты от врага, и в то же время они ограждают горский народ от цивилизации.

Локальным хронотопом выступает кузница сугурбимахинца Рамазана, она становится символом мастерства, творчества. Здесь можно было услышать различные предания, легенды. В кузнице собирались мужчины, чтобы обменяться новостями. Местом, где собирались новости, выступала и сакля Лахмана. Здесь можно было услышать самые интересные истории, Лахман собирал их и умел их рассказывать. И Лахман, и Рамазан – горцы с интересной судьбой.

Открытым хронотопическим образом выступает хронотоп мира. Он имеет много смысловых значений. Для священнослужителей это рай: «Если бы люди знали, что этот мир и есть рай!» [5, с. 241.] И в то же время он непостоянен, здесь все меняется: «все переменчиво, и рядом с добром живет худо» [5, с. 12]. Изображение мира зачастую меняется, оно зависит от внутреннего состояния героя.

С хронотопом мира тесно переплетается и хронотоп сна как вариант «иного» мира. Наиболее важным, кульминационным предстает сон об имаме Шамиле. Шамиль возмущен, что нет уже той свободы, которая даруется человеку от рождения, сейчас свободу выдают цари как милостыню. И эта свобода не нравится имаму, не за нее он боролся.

К иному миру относится и зеркало родника как символ вечности. Через воду как некое зеркало герой попадает в иную реальность. Родник наделен неким магнетизмом, Бахтикай предстает в образе русалки, этот образ нетипичен для дагестанской литературы. Данный образ характеризуется В.Я. Проппом как символ плодородия, как дух водоемов, символ воды. Русалка выступает связующим звеном между миром земным и миром водным [6, с. 211]. Но этот образ имеет и негативный подтекст, иногда русалки завлекали своих жертв, утопив в воде.

Хронотоп природы предстает в романе довольно часто, рисуя некую идиллию. Этот образ неслучайно изображается в произведении, ведь именно описание природных пейзажей делает роман лиричным. «Картины природы завораживали и удивляли, словно все виделось впервые. И он жадно вбирал в себя запахи, цвета, звуки…» [5, с. 57]. Впервые в дагестанском произведении предстает сцена, в которой мужчина собирает цветы и дарит их женщине. Для Батырая мир природы более понятен, более близок, чем мир людей. Именно природа вдохновляет поэта, дает Батыраю силы, помогает создавать новые произведения, мотивирует его на творчество. Многие события в романе изображаются на фоне природы.

Часто встречаемый в дагестанской литературе замкнутый образ порога сакли изображается и в «Батырае». Несколько сцен, посвященных встречам и расставаниям Бахтикай и Батырая, происходят именно на пороге сакли. Порог выступает как некая граница между внешним миром и внутренним, между дозволенным и запрещенным. Это образ контраста. Поэтому и чувства, испытываемые героями на пороге, весьма противоречивы: «Обнявшись в последний раз на пороге сакли, они простились, ощущая каждый в своей груди двойственное чувство: и горечь разлуки, и порыв страсти, вспыхнувшей с новой силой...» [5, с. 49.]

Самым ярким предстает хронотоп базара села Урахи. Именно здесь собирались люди разных социальных слоев. У каждого из них была своя причина появления на базаре: «Урахинский базар – такое место в Даргинии, где можно встретить всякого, с его нуждой и заботами, тайными желаниями и печалью, стремлениями и мечтами. Так сложилось еще в глубокую старину… Тут, на урахинском базаре, сходятся люди по интересам, затевают споры, спортивные состязания, веселятся. Тут всем интересно: и детям, и юношам, и взрослому – семейному человеку, и глубокому старцу…» [5, с. 281]. Именно здесь мы видим в последний раз поэта Батырая, поющего прощальную песню своему народу: «Все кончено!.. – с тихим мужеством подумал Батырай. – Прощай, моя бедная родина! Я ухожу, оставляя в твоих пределах свою душу. Как бы я хотел, чтобы отныне она, кружась в горной вышине, ограждала тебя от всяческих бед...» [5, с. 289].

Таким образом, в творчестве поэта Батырая постоянно прослеживается хронотоп, что мастерски изобразил в своём романе писатель Х. Алиев.

В статье подробно описано жанровое своеобразие романа известного даргинского писателя Х. Алиева «Батырай», который сочетает в себе черты и эпического, и лирического характера. Объясняется, в чем особенности присутствия лирики в данном произведении [7; 8; 9].

В романе выявлены и проанализированы такие хронотопические образы, как историко-этнографические (аул, народ, эпоха). Но более значимое место занимают образы лирического содержания (хронотоп сна, песни, стихов, времени).

Предложена новая методика анализа хронотопа в региональной литературе. Расширены границы применения бахтинской теории хронотопа. Создана типология хронотопов, передающая своеобразие данного произведения. Установлена взаимосвязь между хронотопом и раскрытием характера главного героя. Таким образом, мы видим, что категория хронотопа в романе Хабиба Алиева «Батырай» выступает многогранной системой, отражающей идейно-художественное своеобразие произведения. Благодаря хронотопическим образам писатель рисует прошлое и настоящее, соединяя их; раскрывает внутренний мир героя, его взаимоотношения с окружающим миром, усиливает субъективное начало произведения. Это соответствует общей тенденции в дагестанском историческом романе второй половины XX века, для которого характерно новое осмысление исторического прошлого.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва, 1975: 234–407.
2. Гегель Г.В.Ф. *Эстетика*: в 4 т. Москва, 1968; Т. 1.
3. Оскоцкий В.Д. *Богатство романа: Многообразие и единство: Проблемы. Наблюдения. Полемика*. Москва, 1976.
4. Магомедшапиева Н.К. *Роман Хабиба Алиева «Батырай»: комплексный анализ*. Диссертация …кандидата филологических наук. Махачкала, 2011.
5. Алиев Х.М. *Батырай*. Махачкала, 1994.
6. Пропп В.Я. *Исторические корни волшебной сказки*. Москва, 2000.
7. Омаршаева Э.М. *Дагестанский исторический роман второй половины XX века: самобытность и типологическая общность*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Махачкала, 2011.
8. Оскоцкий В.Д. *Роман и история. Традиции и новаторство советского исторического романа*. Москва: Художественная литература, 1980.
9. Вагидов А. *Так рождается песня. Алиев Х. Батырай*. Махачкала, 1994.

References

1. Bahtin M.M. Formy vremeni i hronotopa v romane. Ocherki po istoricheskoj po`etike. *Voprosy literatury i `estetiki*. Moskva, 1975: 234-407.
2. Gegel' G.V.F. *`Estetika*: v 4 t. Moskva, 1968; T. 1.
3. Oskockij V.D. *Bogatstvo romana: Mnogoobrazie i edinstvo: Problemy. Nablyudeniya. Polemika*. Moskva, 1976.
4. Magomedshapieva N.K. *Roman Habiba Alieva «Batyraj»: kompleksnyj analiz*. Dissertaciya …kandidata filologicheskih nauk. Mahachkala, 2011.
5. Aliev H.M. *Batyraj*. Mahachkala, 1994.
6. Propp V.Ya. *Istoricheskie korni volshebnoj skazki*. Moskva, 2000.
7. Omarshaeva `E.M. *Dagestanskij istoricheskij roman vtoroj poloviny XX veka: samobytnost' i tipologicheskaya obschnost'*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Mahachkala, 2011.
8. Oskockij V.D. *Roman i istoriya. Tradicii i novatorstvo sovetskogo istoricheskogo romana*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1980.
9. Vagidov A. *Tak rozhdaetsya pesnya. Aliev H. Batyraj*. Mahachkala, 1994.

Статья поступила в редакцию 01.11.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-491-494

***Glibina A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I.K. Yakovlev of the National Guard of the Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: Anna.Glibina@inbox.ru*
***Melnik N.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: saikova@mail.ru*

MANIPULATIVE POTENTIAL OF ANTONYMS AS IN PSEUDOSCIENTIFIC DISCOURSE. The article reveals that pseudosciences use linguistic tools to manipulate the behavior and emotions of the target audience. In contrast to sciences, pseudosciences do not generate and spread scientific knowledge. Their main function is to imitate the image of the scientific knowledge to influence the target audience. By means of linguistic tools pseudosciences persuade the receiver that the information is proven without providing any scientific evidence. Such manipulation can be produced by means of antonyms. Creating the binary oppositions, the authors of the pseudoscientific texts shape a simplified image of reality, suggesting choosing one of the two variants. Antonyms, used in the oppositions, as a rule, have explicit connotation, which switches the target audience from the rational information processing to the emotional concerns. Lexical antonyms prevail over the contextual ones, as the former are able to evoke certain emotions in the target audience, which is easier to predict, because it is rooted in the linguistic culture. Using antonyms, the authors refer to the universal cultural values, which are linked to the ideas important for this particular culture, and leading to certain emotional reaction in the representatives of this linguistic culture. Widely used parallel constructions with antonyms are able to reduce the level of critical thinking, using repetitions, and intentionally suggesting the binary model of reality perception.

Key words: **antonym, pseudoscientific discourse, manipulation, linguistic culture**

***А.А. Глибина**, канд. филол. наук, доц., Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, E-mail: Anna.Glibina@inbox.ru*
***Н.В. Мельник**, д-р филол. наук, проф., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: saikova@mail.ru*

МАНИПУЛЯТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АНТОНИМОВ В ПСЕВДОНАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

Псевдонауки используют языковой инструментарий для манипулирования эмоциями и поведением целевой аудитории. В отличие от наук, псевдонауки не способствуют приращению научного знания и его распространению. Их главной функцией является имитация формы научного знания для воздействия на целевую аудиторию. При помощи языковых средств псевдонауки убеждают адресата информации в её истинности, фактически не предоставляя никакого научного обоснования. Подобная манипуляция может осуществляться при помощи антонимов. Создавая бинарные оппозиции, авторы псевдонаучных текстов формируют упрощённую модель восприятия реальности, предоставляя выбор из двух вариантов. Используемые в оппозициях антонимы, как правило, имеют яркое коннотативное значение, что способствует переключению целевой аудитории с рационального восприятия информации на эмоциональное. Преобладание языковых антонимов над контекстуальными обусловлено тем, что эмоциональный отклик целевой аудитории на первые легче спрогнозировать, поскольку он закреплён в соответствующей лингвокультуре. При помощи антонимов происходит апелляция к общекультурным ценностям, за которыми закреплены определённые культурно значимые смыслы, также вызывающие эмоциональную реакцию у представителей данной лингвокультуры. Широко используемые параллельные конструкции, содержащие антонимы, способны снизить уровень критическое мышление адресата, при помощи повторов навязывая ему бинарную модель восприятия реальности.

Ключевые слова: **антоним, псевдонаучный дискурс, манипуляция, лингвокультура**

В период бурного развития науки и техники, практически неограниченного доступа к самой разной информации, а также обязательного основного общего образования всё отчётливее наблюдается тенденция к популяризации псевдонаучного знания. Это находит отражение в увеличении числа псевдонаучных материалов, публикуемых в виде книг, интернет-статей, видео на различных хостингах, Телеграм-каналах и т. п. Неуклонно растёт и число подписчиков подобных интернет-ресурсов, которые оставляют многочисленные комментарии к данным материалам.

В связи с этим актуальность настоящего исследования состоит в необходимости выявления того, при помощи каких языковых средств авторам псевдонаучных текстов удаётся увеличивать свою аудиторию. Отдельного рассмотрения при этом заслуживает языковой инструментарий, позволяющий агентам псевдонаучного дискурса манипулировать сознанием своей целевой аудитории, смещая акцент с научного обоснования фактов на эмоциональное воздействие, заменяя научно обоснованную информацию ничем не подкреплёнными данными, не выдерживающими критического анализа. Достаточно часто презентуемая в псевдонаучном дискурсе информация входит в прямое противоречие научно доказанным фактам. Однако подобное содержание облекается в особую словесную форму, которая способствует переходу клиента дискурса из рационального состояния в эмоциональное, что снижает уровень критического мышления. Особую роль в этом процессе играют антонимы, которые помогают эмоционально «раскачать» целевую аудиторию, навязывая упрощённую бинарную модель восприятия реальности.

Цель исследования состоит в изучении особенностей использования антонимов в псевдонаучном дискурсе как средства манипуляции сознанием целевой аудитории.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

– определить, какие антонимы используются в псевдонаучном дискурсе;
– проанализировать, какие функции выполняют антонимы в псевдонаучном дискурсе;

– выявить модель презентации информации с использованием антонимов, которая помогает манипулировать сознанием адресата.

В качестве материала исследования были взяты астрологические тексты, опубликованные в открытом доступе в сети Интернет в 2020–2025 гг. Объём выборки составил 80 000 печатных знаков.

Новизна работы состоит в том, что впервые предпринята попытка выявить манипулятивный потенциал антонимов в псевдонаучном дискурсе.

Теоретическую базу исследования составили труды Е.В. Бочарова, Ю.А. Горностаевой, Е.В. Грудевой, И.А. Дьяченко, Т.А. Королёвой, К.М. Луговских, А.А. Маргарян, А.В. Моисеенко, Л.Г. Навасартян, В.И. Озюменко, О.П. Петрухиной, Е.В. Степановой, Е.С. Ступиной, Н.Д. Тибинько, Е.М. Торбик, Ю.Ю. Черкасова, Е.С. Яночко и др., раскрывающие особенности манипулятивного воздействия медийного и политического дискурсов, а также работы, посвящённые исследованию манипулятивного потенциала антонимов (исследования М.Р. Алиевой, Т.В. Анисимовой, О.С. Ветровой, Р.С. Ильясовой, М.А. Лаппо, У. Нань, Т.Г. Путилиной, Г.А. Сайфуллобековой, Н.Г. Скляровой, Л.М. Хачересовой, Л.Г. Чапаевой, С.А. Чубай).

Практическая значимость работы видится в том, что выявленный способ презентации информации посредством антонимических парадигм может быть применён при создании научно-популярных текстов для продвижения научного знания.

Теоретическая значимость состоит в том, что результаты исследования вносят вклад в развитие теории дискурса, манипулятивного воздействия, а также могут быть использованы при изучении курсов ораторского мастерства, стилистики, лексикологии и других филологических дисциплин.

Разностороннему детальному исследованию научного дискурса на материале различных языков посвящены труды многих исследователей (диссертационные исследования Ю.В. Астратовой, Н.С. Берсеневой, А.А. Болдыревой, А.С. Виноградова, Н.В. Волосухиной, О.Н. Гич, Е.А. Должич, З.О. Доткуловой, Л.В. Дудниковой, Е.М. Какзановой, С.Х. Карчаевой, Д.А. Копыл, П.И. Кондратенко, Н.В. Королёвой, Е.В. Кравцовой, Е.М. Кузьминой, И.И. Лисович, Т.Т. Макитовой, А.П. Марюхина, А.А. Меньшикова, Е.В. Михайловой, Н.А. Мишанкиной, Н.Л. Моргун, В.А. Первухиной, А.В. Простова, Е.В. Садовниковой, Е.Г. Сеченовой, И.А. Скрипак, Н.И. Смирновой, У.В. Хоречко, Цэн Цзя, Ю.В. Шевченко и др., а также многочисленные статьи в рамках данной тематики.

Однако псевдонаучный дискурс до настоящего времени остаётся недостаточно изученным. Это обусловлено тем, что существующие исследования рассматривают псевдонауку (паранауку) главным образом в философском и когнитивном аспектах (работы В.А. Бажанова, Е.В. Грудининой, В.В. Дворникова, М.А. Казакова, А.М. Канопкина, Н.И. Мартишиной, К.С. Христенсен, А.С. Черняевой, С.А. Яровенко, А.Н. Попелнухиной, Г.В. Лазутиной, Г. Абелева, М. Манера и др.). В них авторы фокусируют своё внимание на выявлении сущности псевдонаучного знания, классификации его типов, его структуре и т. п. Однако языковой инструментарий псевдонаук изучен недостаточно детально. Среди исследований псевдонаук в рамках лингвистического подхода следует отметить работы К.Г. Демушова, в которых он рассматривает понятие «лженаука» в лексикографических источниках, и А.В. Флоря, анализирующего языковые маркеры симулякров науки.

Н.Д. Голев, Т.С. Журавлёва и И.С. Хакимова рассматривают псевдонаучный дискурс рекламы с точки зрения лингвоперсонологии и лингвокогнитивистики. В данной статье авторы отмечают, что псевдонаучные тексты, в отличие от научных, нацелены не на передачу объективных знаний о каком-либо фрагменте действительности, а на «воздействие на адресата, изменение его картины мира, ценностей, убеждений» [1, с. 162]. Следовательно, одной из важных характеристик псевдонаучного дискурса является оказание манипулятивного воздействия на целевую аудиторию.

Манипуляция рассматривается как форма убеждения. Однако если при убеждении за адресатом остаётся выбор: принять или отвергнуть предлагаемую ему идею, то при манипуляции возникает иллюзия самостоятельности принятия навязанного адресантом решения, а манипуляция принимается за информирование [2, с. 75].

Традиционно манипуляция рассматривается как коммуникативное воздействие, которое приводит к актуализации у объекта воздействия определенных мотивационных состояний, чувств, стереотипов и т. д. Такие состояния и эмоции побуждают объект воздействия к поведению, желательному для субъекта воздействия [3, с. 245]. Отличительной чертой данного вида психологического воздействия является то, что появившиеся намерения не совпадают с фактически имеющимися желаниями человека.

Особым манипулятивным потенциалом в нём обладают антонимы. О возможности использования антонимов как инструмента манипулятивного воздействия свидетельствуют работы А.В. Моисеенко, Е.С. Яночко [4], А.А. Маргарян [5], однако данные исследования посвящены анализу особенностей манипулятивного воздействия антонимов в политическом дискурсе. Использование антонимов в псевдонаучных текстах ранее предметом исследования не становилось.

Употребление различных способов оказания воздействия на целевую аудиторию характерно как для научного, так и для псевдонаучного дискурсов. Научный дискурс может влиять на реципиента посредством использования механизмов научной аргументации. Это необходимо для органичного встраивания научной информации в научную картину адресата информации. В отличие от него псевдонаучный дискурс представляет собой совокупность текстов и коммуникативных практик, нацеленных не на создание нового научного знания, его передачу и обоснование, а на оказание эмоционального воздействия на целевую аудиторию путём презентации информации, претендующей на статус научной, но фактически не являющейся таковой вследствие невозможности её верификации.

Манипулятивное воздействие псевдонаучного дискурса на адресата псевдонаучного знания может осуществляться путём использования эмоционально-оценочной лексики. И здесь достаточно большим потенциалом обладают антонимы, потому что, как показало настоящее исследование, они часто имеют коннотативное значение (узуальное или окказиональное).

В рамках данного исследования при отборе эмпирического материала авторы исходили из того, что «антонимическая парадигма – это объединение слов с противоположными значениями. В основе их семантического соотношения находится общий интегральный признак (или признаки) и дифференциальный признак (или признаки), несущий в себе противоположность значений» [6, с. 244].

В результате анализа материала было выявлено 74 антонимические парадигмы. Сюда были отнесены как лексические, так и контекстуальные антонимы. Наибольшую долю в них составляют контрарные антонимы (72 %), т. е. слова обозначающие крайние противоположности в рамках какого-либо признака (добро – зло; буря – затишье; красота – уродство; глубинный – поверхностный; копить – тратить; небо – земля; связать – освободить; начало – конец; логика – интуиция; свет – тьма и др.).

Одной из особенностей употребления антонимов является использование данных лексем в ближайшем контексте (как правило, в одном предложении или двух соседних). Например, в следующих фрагментах антонимические пары совмещены в рамках одного предложения:

*Если Марс располагается в Анурадхе и аспектирован: Солнцем — несчастливый брак; Луной — **любовь** к матери и **неприязнь** к отцу* [7]. *Хозяин гороскопа будет иметь **хороший** характер, но его будут окружать **дурные** люди* [7].

О том, что антонимы выполняют оценочную функцию, свидетельствуют работы О.С. Ветровой, которая подчёркивает, что оценочная функция может одновременно являться и воздействующей, поскольку актуализирует авторское отношение к описываемому явлению [8, с. 117], а также Д.М. Ярбиловой, отмечающей, что антонимы могут обладать «образно-оценочной значимостью» [9, с. 202]. Через антонимы происходит апелляция к системе ценностей адресата информации, поскольку в семантической структуре рассматриваемых антонимов заложена оценка. Это согласуется с точкой зрения М.С. Миловановой, которая подчёркивает, что «противопоставление … благодаря контрастности компонентов уже подготовлено к выражению оценки» [10, с. 639].

Наиболее отчётливо манипулятивное воздействие антонимов проявляется при использовании лексем, обладающих ярким коннотативным значением, способных вызвать у адресата эмоциональный отклик. В таком случае имеют место «эмоциональные манипуляции, т. е. воздействие на чувства. С их помощью у человека провоцируют страх, чувство вины или чувство эйфории, которые заставляют человека соглашаться на что-либо» [11, с. 205]. Сюда можно отнести, например, следующие антонимические ряды: *смерть – бессмертие / жизнь; удача – неудача; болезнь – исцеление / здоровье; правда – ложь; любовь – неприязнь / ненависть, красота – уродство; апатия – жизнерадостность* и др.

Коннотативное значение позволяет целенаправленно отвлечь целевую аудиторию от рационального анализа информации (рациональных оценок) и погрузить его в сферу эмоциональных переживаний (эмоциональных оценок). При таком использовании антонимов выражение субъективного мнения автора текста доминирует над передачей информации, что характерно для манипулятивного воздействия.

Например, в следующем фрагменте антонимы *болезнь* и *исцеление* имеют коннотативное значение:

*Это накшатры перемен, распыления, вынесения суждений и штормов. Они несут непостоянство, опасности, вызовы, трудности и помрачение... Это накшатры как **болезней**, так и **исцелений*** [12, с. 31].

Исцелить (книжн.) – избавиться от болезни, недуга; излечить [13, с. 405]. **Излечить** – 1. Сделать здоровым, вылечить; 2. Избавить, освободить от чего-либо нежелательного, неприятного, наносящего вред [13, с. 381]. **Болезнь** – 1. Конкретное заболевание, нарушающее деятельность организма (или его отдельных органов); 3. Отклонение от нормы [13, с. 89].

Среди отобранных антонимов преобладают лексические (75 % выборки), возможно, это обусловлено тем, что они закреплены в лингвокультуре и знакомы большей части её носителей, и при употреблении их в псевдонаучном тексте возможно смоделировать, каким образом они будут восприняты целевой аудиторией.

Эта накшатра привносит внутренний конфликт, ощущение постоянной битвы – в частности, битвы между **добром** и **злом**. Впрочем, иногда мы можем пытаться поставить **зло** на службу **добру** [12, с. 18].

В отличие от языковых антонимов, контекстуальные антонимы не всегда могут быть восприняты как таковые без дополнительных маркеров, которые Склярова О.С. и Горина И.И. определяют как маркеры антонимических отноше-

ний [14, с. 55]. Например, в следующем фрагменте сочетаются лексические и контекстуальные антонимы. При этом для того чтобы номены **Марс** и **Сатурн** были восприняты как антонимы, используется лексический маркер – имя прилагательное **противоположный:**

Их поведение в обществе колеблется между ***пассивностью*** *и крайней* ***экспрессивностью****. Они умеют сочетать* ***дружелюбие*** *и* ***равнодушие****. Действия нативов-Анурадхи отражают сбалансированное проявление* ***противоположных*** *энергий Марса и* ***Сатурна*** [7].

Для псевдонаучного дискурса характерно употребление сразу нескольких антонимических пар в рамках одного контекста. Такой повтор, как отмечает Громова А.В., является «одним из «психологическим трюков», которые притупляют рассудок и воздействуют на бессознательные механизмы» [15, с. 53]. Таким образом, задействование нескольких пар антонимов в одном контексте позволяет переключить адресата на эмоциональные переживания. Повторение сводит рассуждения к минимуму, превращая мысль в очевидность, не зависящую от времени, места и личности [16, с. 85].

Обычно в псевдонаучном дискурсе контекстуальным антонимам предшествуют языковые, что также направлено на создание модели дуальности, в рамках которой воспринимаются и контекстуальные антонимы.

Эмоциональная манипуляция происходит, главным образом, посредством употребления языковых антонимов, за которыми закреплены определённые коннотации, о чём свидетельствуют словарные определения данных лексем:

Дружелюбие *– дружеское расположение, доброжелательное отношение к кому-либо* [13, с. 285]. ***Равнодушие*** *– безразличие, безучастность к людям, к окружающему, происходящему; отсутствие чувства любви, влюблённости к кому-либо* [13, с. 1055].

В качестве подобного маркера могут быть использованы противительные конструкции и т. п., например:

Они ***лидеры****, а не* ***последователи****. Но, при этом, не* ***революционеры****, а* ***реформаторы*** *– те, кто обновляют или поддерживают традиции, идущие из прошлого* [12, с. 15].

В данном случае в начале фрагмента задействуются языковые антонимы, а далее – противительная конструкция с контекстуальными антонимами.

При этом такие противоположности часто сочетаются при характеристике одного и того же явления. Таким образом, каждый получатель подобной информации может выбрать из широкого диапазона вариантов, ограниченного крайними точками (антонимами), тот, который считает подходящим именно для себя.

Кроме того, при помощи антонимов создаётся когнитивная модель, которая заставляет адресата информации делить мир на две крайние противоположности, максимально упрощая восприятия действительности, сводя реальность к двум противоположностям. Эта модель создаётся путём намеренного повтора антонимичных пар. Например, в следующем фрагменте используется три пары антонимов:

Анурадха побуждает противоположности к общению: ***стариков*** *с* ***детьми****,* ***зрелых*** *с* ***неопытными****,* ***успевающих*** *с* ***отстающими*** [7].

Контекстуальные антонимы часто употребляются для создания метафорических конструкций. Возникающие образы также способствуют переходу адресата псевдонаучного знания от рационального восприятия информации к переживанию эмоций, транслируемых при помощи такой метафоры. Это согласуется с точкой зрения Смирновой А.В., которая рассматривает метафоры как когнитивный элемент передачи эмоций. «Метафоры в краткой сжатой форме кодируют явление, переживание или эмоции, применяя категории другого уровня, придавая, таким образом, наибольшую интенсивность высказыванию» [17, с. 17].

Они предпочитают быть ***катализаторами****, средствами трансформации, но не* ***винтиками*** *в механизме* [12, с. 16].

Усиление прагматического воздействия на адресата сообщения достигается путём использования в микроконтексте сначала пары языковых антонимов, а далее – контекстуальных, один или оба из которых образованы путём метафорического переноса:

Этот лик Вишку называется Тривикрама… Он растёт от ***малого*** *до* ***всепоглащающего.*** *На внутреннем уровне этот* ***карлик,*** *или малое бытие, есть божественная душа, скрытая в нашем сердце, которая содержит в себе* ***вселенную*** [12, с. 22].

Подавляющее число выделенных антонимов (78%) являются разнокорневыми лексемами *(внутренний – внешний, успевающий – отстающий, экспансивность – сжатие, зрелый – неопытный, даровать – лишать, логика – интуиция и т. п.):*

Будучи последней из накшатр, она относится ко всему, что связано с завершением. Хотя она и ***дарует*** *изобилие, она может нас* ***лишить*** *инициативы* [12, с. 25]. *Таким образом, Кету это начало и конец* [12, с. 29].

На долю однокоренных антонимов приходится 22 % отобранных лексем. Самые частотные из них следующие: *удача – неудача, разумный – неразумный, правда – неправда, смерть – бессмертие; зрелый – незрелый, красивый – некрасивый, малый – немалый, значительный – незначительный, добрый – недобрый* и др.

В проанализированных текстах, как правило, наряду с отрицательным членом оппозиции употребляется также его синоним: *удача – провал (неудача), разумный – глупый (неразумный), правда – ложь (неправда), красивый – безобразный (некрасивый) добрый – злой (недобрый)* и т. д. Следует отметить, что частотность употребления однокоренных антонимов в рамках одного контекста ниже, чем разнокорневых. Об этом свидетельствуют следующие примеры:

Джйештха противоположна Рохини. Раз Рохини соответствует Лакшми, или ***удаче****, то Джйештха соответствует алакшми, или* ***неудаче*** [12, с. 18].

Солнце, получившее много бинду, ассоциировано с карьерным ***успехом****, достижением славы, статуса и власти, с* ***сильным*** *характером и самопознанием, прочими факторами сильного Солнца. Солнце с небольшим количеством бинду ассоциируется с карьерными* ***провалами****, потерей репутации, бесчестием, низкой самооценкой,* ***слабой*** *волей и прочими факторами слабого Солнца* [12, с. 122].

Бхарани управляется Ямой, Богом смерти. Он показывает нам путь от ***смерти*** *к* ***бессмертию*** [12, с. 9].

Таким образом, антонимические парадигмы широко используются в псевдонаучном дискурсе для манипулирования сознанием целевой аудитории. При помощи антонимов адресат псевдонаучной информации переключается с анализа объективных данных на переживание эмоций, поскольку антонимы связаны с ценностями, важными для данной лингвокультуры. Антонимы имеют яркое коннотативное значение, что может вызывать эмоции у целевой аудитории. Этим объясняется и большая распространённость языковых антонимов по сравнению с контекстуальными, коннотативное значение которых не всегда может быть воспринято адресатом, что приводит к необходимости употребления дополнительных маркеров.

Обозначенная цель исследования была достигнута, благодаря чему выявлен манипулятивный потенциал антонимов в псевдонаучном дискурсе. Перспектива дальнейшего исследования видится в изучении когнитивных моделей, формируемых при помощи антонимов и синонимов в псевдонаучном дискурсе, и их роли в искажении действительности.

Библиографический список

1. Голев Н.Д., Журавлёва Т.С., Хакимова И.С. Псевдонаучный дискурс рекламы: лингвокогнитивный и лингвоперсонологический аспекты. *Вестник КемГУ*. 2011; № 1 (45): 161–165.
2. Недзельская А.Б., Борискина О.О. Манипулятивные стратегии в англоязычном медиапространстве. *Вестник ВГУ*. 2021; № 2: 73–82. DOI: https://doi.org/10.17308/lic.2021.2/3417
3. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. *Большой психологический словарь*. Москва, 2002.
4. Моисеенко А.В., Яночко Е.С. Антонимы как средства речевой манипуляции в публичных выступлениях Д. Трампа 2023–2024 гг. *Russian Linguistic Bulletin*. 2024; № 9 (57): 1–5. DOI: https://doi.org/10.60797/RULB.2024.57.20
5. Маргарян А.А. Антонимическая оппозиция «Война» – «Мир» как приём речевого воздействия на сознание адресата в американском политическом дискурсе (на материале выступлений Д.Дж. Трампа). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2022; Т. 15, Выпуск 5: 1491–1496.
6. Диброва Е.И. *Антонимическая парадигма. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц*. Москва, 2001.
7. *Портал о ведической астрологии и культуре*. Available at: https://sudarshana.ru/nakshatras/satabhisha
8. Ветрова О.С. Антонимы как лексико-стилистическое и текстообразующее средство языка (на примере произведений Д.С. Лихачёва). *Гуманитарные исследования*. 2016; № 3 (12). 116–118.
9. Ярбилова Д.М. Семантико-стилистические функции антонимов в современной аварской женской поэзии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; Ч. 3, № 11 (77): 201–206.
10. Милованова М.С. Семантика противительности и категория оценки. *Вестник ННГУ*. 2010; № 4 (2). 639–642.
11. Иванова Е.Н. Классификация манипуляций в переговорах. *Теория и практика современной науки*. 2020; № 5 (59): 202–207.
12. Фроли Д. Курс ведической астрологии. Астрология провидцев. Заочный курс ведической астрологии. *Американский институт ведических исследований*. 2003; Ч. III.
13. Кузнецов С.А. *Современный толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
14. Склярова О.С., Горина И.И. Типологические свойства антонимов в структуре монологического текста. *Litera*. 2019; № 2: 53–58. DOI: 10.25136/2409-8698.2019.2.29467
15. Громова А.В. Использование языковых средств манипуляции сознанием в ходе «Цветных революций». *Вестник РУДН*. 2009; № 1: 49–56.
16. Кара-Мурза С., Телегин С., Александров А., Мурашкин М. *Экспорт революции. Саакашвили, Ющенко...* Москва, 2005.
17. Смирнова А.В. Метафора как когнитивный элемент передачи эмоций на примере немецкого языка. *Вестник ТГПУ*. 2016; № 2 (167): 16–19.

References

1. Golev N.D., Zhuravleva T.S., Hakimova I.S. Psevdonauchnyj diskurs reklamy: lingvokognitivnyj i lingvopersonologicheskij aspekty. *Vestnik KemGU*. 2011; № 1 (45): 161-165.
2. Nedzel'skaya A.B., Boriskina O.O. Manipulyativnye strategii v angloyazychnom mediaprostranstve. *Vestnik VGU*. 2021; № 2: 73-82. DOI: https://doi.org/10.17308/lic.2021.2/3417
3. Mescheryakov B.G., Zinchenko V.P. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Moskva, 2002.
4. Moiseenko A.V., Yanochko E.S. Antonimy kak sredstva rechevoj manipulyacii v publichnyh vystupleniyah D. Trampa 2023-2024 gg. *Russian Linguistic Bulletin*. 2024; № 9 (57): 1-5. DOI: https://doi.org/10.60797/RULB.2024.57.20
5. Margaryan A.A. Antonimicheskaya oppoziciya «Vojna» – «Mir» kak priem rechevogo vozdejstviya na soznanie adresata v amerikanskom politicheskom diskurse (na materiale vystuplenij D.Dzh. Trampa). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; T. 15, Vypusk 5: 1491-1496.
6. Dibrova E.I. *Antonimicheskaya paradigma. Sovremennyj russkij yazyk: Teoriya. Analiz yazykovyh edinic*. Moskva, 2001.
7. *Portal o vedicheskoj astrologii i kul'ture*. Available at: https://sudarshana.ru/nakshatras/satabhisha
8. Vetrova O.S. Antonimy kak leksiko-stilisticheskoe i tekstoobrazuyuschee sredstvo yazyka (na primere proizvedenij D.S. Lihacheva). *Gumanitarnye issledovaniya*. 2016; № 3 (12). 116-118.
9. Yarbilova D.M. Semantiko-stilisticheskie funkcii antonimov v sovremennoj avarskoj zhenskoj po`ezii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; Ch. 3, № 11 (77): 201-206.
10. Milovanova M.S. Semantika protivitel'nosti i kategoriya ocenki. *Vestnik NNGU*. 2010; № 4 (2). 639-642.
11. Ivanova E.N. Klassifikaciya manipulyacij v peregovorah. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki*. 2020; № 5 (59): 202-207.
12. Froli D. Kurs vedicheskoj astrologii. Astrologiya providcev. Zaochnyj kurs vedicheskoj astrologii. *Amerikanskij institut vedicheskih issledovanij*. 2003; Ch. III.
13. Kuznecov S.A. *Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
14. Sklyarova O.S., Gorina I.I. Tipologicheskie svojstva antonimov v strukture monologicheskogo teksta. *Litera*. 2019; № 2: 53-58. DOI: 10.25136/2409-8698.2019.2.29467
15. Gromova A.V. Ispol'zovanie yazykovyh sredstv manipulyacii soznaniem v hode «Cvetnyh revolyucij». *Vestnik RUDN*. 2009; № 1: 49-56.
16. Kara-Murza S., Telegin S., Aleksandrov A., Murashkin M. *`Eksport revolyucii. Saakashvili, Yuschenko...* Moskva, 2005.
17. Smirnova A.V. Metafora kak kognitivnyj `element peredachi `emocij na primere nemeckogo yazyka. *Vestnik TGPU*. 2016; № 2 (167): 16-19.

Статья поступила в редакцию 28.11.25

УДК 070.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-494-496

***Guskova S.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State University named after G.R. Derzhavin (Tambov, Russia), E-mail: guskova_s_v@mail.ru*
***Lyadova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tambov State University named after G.R. Derzhavin (Tambov, Russia), E-mail: alena.liadova_s_v@yandex.ru*

USING THE POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN JOURNALISM: THE CONFLICT OF ACCEPTANCE BETWEEN PROFESSIONALS AND SOCIETY. The article explores attitudes of professionals and society toward the use of artificial intelligence and its application in the professional activities of bachelor's students majoring in Journalism. The primary objective of the study is to examine the conflicting acceptance of artificial intelligence in journalism by professionals and society. The opinions of students with practical experience in journalism are surveyed to determine their attitudes toward the use of neural networks, identify existing societal stereotypes regarding the use of artificial intelligence, and outline forecasts for this field. The analysis of the study's results revealed general trends in the use of artificial intelligence in journalism. The identified problem has been little studied in the works of previous authors, makes a certain contribution to the development of the problem and seems promising for further research.

Key words: **journalism, mass media, conflict, artificial intelligence, neural network, public opinion poll**

***С.В. Гуськова**, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: guskova_s_v@mail.ru*
***Е.А. Лядова**, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, г. Тамбов, E-mail: alena.liadova@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЖУРНАЛИСТИКЕ: КОНФЛИКТ ПРИНЯТИЯ СПЕЦИАЛИСТАМИ И ОБЩЕСТВОМ

Статья посвящена выявлению отношения специалистов и общества к использованию потенциала искусственного интеллекта и способов его применения в профессиональной деятельности студентами-бакалаврами, обучающимися по направлению подготовки «Журналистика». Основная задача исследования – изучение конфликта принятия специалистами и обществом факта использования искусственного интеллекта в практической журналистике. Проведено изучение мнения студентов, имеющих опыт практической деятельности в журналистике, в ходе которого выявлялось их отношение к использованию нейросетей, определялись существующие в обществе стереотипы относительно использования искусственного интеллекта, а также намечались прогнозы в этой сфере. Обработка результатов исследования позволила выявить общие тенденции в использовании искусственного интеллекта в журналистике. Обозначенная проблема малоизучена в работах авторов-предшественников, вносит определенный вклад в разработку проблематики и представляется перспективной для дальнейших исследований.

Ключевые слова: **журналистика, массмедиа, конфликт, искусственный интеллект, нейросеть, опрос общественного мнения**

Все возрастающая роль искусственного интеллекта (ИИ) в создании журналистских материалов не подлежит сомнению. Влияние искусственного интеллекта ощущается практически на каждом аспекте профессии – от сбора новостей до анализа характеристик аудитории и автоматизации процессов производства контента. Однако до сих пор остаются открытыми вопросы, связанные со степенью использования искусственного интеллекта в авторских работах, с отношением авторов к использованию ИИ, с выявлением того минимума творческой составляющей, которая необходима в работах. Актуальность исследования в этой связи обусловлена существующим неоднозначным отношением специалистов и общества в целом к процессу использования искусственного интеллекта как одного из рабочих инструментов в профессиональной деятельности журналистов.

Цель работы – выявить отношение специалистов и общества в целом к использованию потенциала искусственного интеллекта и способов его применения в профессиональной деятельности студентами-бакалаврами, обучающимися по направлению подготовки «Журналистика» в частности. В этой связи объектом исследования стала совокупность мнений студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Журналистика», относительно использования искусственного интеллекта в профессиональной деятельности.

Задачи исследования:

1. Проанализировать изменения в работе журналистов, которые повлекли за собой использование искусственного интеллекта.

2. Изучить конфликт принятия специалистами и обществом факта использования искусственного интеллекта в практической журналистике.

3. Сформулировать отношение к использованию искусственного интеллекта в профессиональной деятельности у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Журналистика».

4. Обозначить основные проблемы, связанные с использованием искусственного интеллекта в журналистике.

5. Наметить основные направления дальнейших исследований, связанных с использованием искусственного интеллекта в массмедиа.

Новизна данного исследования обусловлена привлечением материалов опроса общественного мнения для формулировки гипотезы исследования, заключающейся в следующем: современные студенты активно используют искусственный интеллект в практической работе, однако это использование носит в большинстве случаев вспомогательный характер, избавляющий от рутинной механической работы. Творческую составляющую обучающиеся предпочитают оставлять за собой. Вместе с тем студенты четко осознают риски, возникающие при широком внедрении в жизнь современного человека и общества в целом новых технологий.

Теоретическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов при разработке учебных материалов для студентов-журналистов, а также теоретиками в сфере журналистики для дальнейших исследований, направленных на изучение потенциала искусственного интеллекта в практической деятельности сотрудников массмедиа. При этом следует отметить, что фундаментальные научные исследования по проблематике настоящей научной работы не проводились, поскольку ее актуализация наметилась в 2020-х гг. Обнаруживаются работы отдельных авторов, которые преимущественно носят частный характер. В числе работ подобного рода статьи А.Р. Акуличевой «Нейросеть и журналистика: этический вопрос использования умных технологий в СМИ» [1], С.Г. Давыдова, А.В. Замкова, М.А. Крашенинниковой и М.М. Лукиной «Использование технологий искусственного интеллекта в российских медиа и журналистике» [2], А.А. Иляхиной и И.В. Деевой «Перспективы при-

менения технологий искусственного интеллекта в журналистике» [3], Д.В. Неренц «Специфика применения искусственного интеллекта в современном медиапространстве» [4], А.П. Суходолова, А.М. Бычкова, С.С. Ованесян «Журналистика с искусственным интеллектом» [5]. Определенные теоретические посылы находим в переводном издании – книге Ника Бострома «Искусственный интеллект: этапы, угрозы, стратегии» [6], который пытается придать очертания той проблеме, которая актуализируется в современном мире с появлением сверхразума. Обеспокоенность возможной дестабилизацией в обществе и изучение способов адаптации человека для комфортного существования в нем обнаруживается в диссертации А.Е. Улановой «Роль творчества в адаптации человека к внедрению элементов искусственного интеллекта (на примере журналистики)» [7].

Практическая значимость исследования заключается в определении степени вовлеченности студентов в новейшие технологии и их корректное использование в практической работе, что позволяет вынести определенные рекомендации.

Достижение цели исследования стало возможным благодаря обращению к ряду общенаучных и частнонаучных методов. Методы анализа и синтеза позволили проанализировать работы авторов-предшественников, выстроить собственную стратегию исследования с опорой на ранее изученный материал, однако следует признать, что работ по теме исследования в настоящее время обнаруживается немного. Метод опроса позволил выявить общественное мнение по ряду изучаемых вопросов. Данный метод имеет качественное преимущество перед методом анкетирования, проведение которого технически проще, однако опрос в процессе устного непосредственного общения предоставляет возможность задать уточняющие вопросы, что позволяет получить более полные ответы. При обработке результатов опроса использовался метод сплошной выборки, т. к. каждый ответ при относительно небольшой численности респондентов представлял собой ценность, при этом все ответы систематизировались, при обнародовании результатов опроса располагались от наиболее популярных к менее популярным. Методы дедукции и индукции позволили в ходе исследования развивать предположения, проверять гипотезу, двигаясь от общего к частному и наоборот. Гипотетический метод исследования позволил сделать аргументированные предположения относительно дальнейшего использования потенциала искусственного интеллекта.

Современные системы позволяют автоматически собирать данные о событиях в режиме реального времени, выявлять тенденции и распознавать важные темы задолго до появления официальных сообщений. С помощью искусственного интеллекта стало возможным проводить анализ больших объемов текста (например, делать выборки текстов по определенному признаку, выявлять их достоверность). ИИ помогает оптимизировать работу в редакции, например, подбирать варианты заголовков, писать информационные тексты.

Отметим, что до внедрения искусственного интеллекта для традиционной журналистики были характерны следующие особенности:

– придавалось большее значение личным связям и источникам информации;

– часто объем публикаций ограничивался ресурсами редакции;

– была ограниченная способность быстро отслеживать актуальные события, что связано с особенностями коллектива редакции (к примеру, малая численность сотрудников), техническими возможностями;

– ручная проверка фактов занимала значительное время у творческих и технических сотрудников редакций;

– личные мнения авторов могли влиять на содержание статей (журналистика мнений).

После появления искусственного интеллекта современная журналистика приобрела новые черты, а ряд прежних изменился:

– сбор информации из Интернета и соцсетей автоматизировался;

– появилась возможность мгновенно проверять фактологическую базу материала;

– стала возможной персонализированная подача новостей пользователям;

– возросла скорость публикации оперативных сообщений;

– уменьшилось влияние субъективизма в журналистских материалах (например, в репортаже) и др.

Такие реалии обнаруживают определенные преимущества и недостатки новой эпохи в развитии массмедиа.

Среди преимуществ можно отметить высокую продуктивность и ускоренный выпуск новостей, улучшенную верификацию фактов и снижение количества ошибок, в том числе фактических, аналитическую поддержку при подготовке крупных проектов, возможности индивидуальной настройки информационных потоков.

К недостаткам современного этапа можно отнести угрозу замены творческих элементов автоматизацией, потерю уникальности авторского стиля и индивидуальности, опасность зависимости от технологических платформ, возникновение проблем с конфиденциальностью данных пользователей и ряд других.

Так, Ник Бостром считает, что «смертельная угроза связана с возможностью создания искусственного интеллекта, превосходящего человеческий разум. Катастрофа может разразиться как в конце XXI века, так и в ближайшие десятилетия. Вся история человечества показывает: когда происходит столкновение представителя нашего вида, человека разумного, и любого другого, населяющего нашу планету, побеждает тот, кто умнее. До сих пор умнейшими были мы, но у нас нет гарантий, что так будет длиться вечно. <…> если умные компьютерные алгоритмы научатся самостоятельно делать еще более умные алгоритмы, а те, в свою очередь, еще более умные, случится взрывной рост искусственного интеллекта, по сравнению с которым люди будут выглядеть приблизительно как сейчас муравьи рядом с людьми, в интеллектуальном смысле, конечно. В мире появится новый, хотя и искусственный, но сверхразумный вид. Неважно, что ему «придет в голову», попытка сделать всех людей счастливыми или решение остановить антропогенное загрязнение мирового океана наиболее эффективным путем, то есть уничтожив человечество, – все равно сопротивляться этому у людей возможности не будет» [6, с. 5–6].

В ходе настоящего исследования был проведен опрос студентов – будущих журналистов, которые уже имеют опыт практической деятельности. В опросе приняли участие 102 студента-бакалавра направления подготовки «Журналистика» Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (в опросе участвовали студенты очного и заочного отделений, при этом предварительно среди них были выявлены те, кто имеет опыт практической деятельности в сфере журналистики или является штатным, или внештатным сотрудником массмедиа) в возрасте от 18 до 32 лет. Опрос проводился в июне и ноябре 2025 года в сессионный период в вузе.

Студентам были заданы следующие вопросы:

1. Используете ли вы возможности искусственного интеллекта в профессиональной деятельности? Если используете, то как?

2. Какие стереотипы использования искусственного интеллекта в работе журналиста наблюдаете в современном обществе в настоящее время?

3. Каковы прогнозы относительно использования искусственного интеллекта в работе журналиста вам приходилось слышать, и какие предположения есть у вас?

В ответе на первый вопрос, касающийся использования искусственного интеллекта в работе журналиста, был получен однозначный ответ: все студенты, участвовавшие в опросе и имеющие опыт практической деятельности, так или иначе обращаются к нейросетям, основанным на искусственном интеллекте. Направления использования нейросетей у опрошенных студентов следующие (ответы расположены в порядке убывания, начиная с самого популярного):

1. Иногда использую для генерации идей. В отдельных случаях искусственный интеллект может помочь придумать идею для поста или дать вдохновение для написания текста.

2. Искусственный интеллект помогает собрать информацию с разных информационных порталов. Использую для поиска необходимых данных (подборки необходимых сайтов).

3. Использую для анализа данных, при работе с цифровыми величинами.

4. Осуществляю проверку фактического материала (например, даты, события, итоги соревнований).

5. Искусственный интеллект помогает при работе с научными терминами, позволяет проверить текст с точки зрения орфографии и пунктуации.

6. Обращаюсь за помощью в подборе заголовков.

7. Обращаюсь для редактирования фото (например, для замены фона, удаления или добавления объекта, ретуши волос).

8. Использую редко, в основном для создания текста или видеосценария, но все равно полученный материал редактирую, адаптирую под реальную аудиторию – читателей и зрителей.

9. Важно пользоваться нейросетями правильно, чтобы ИИ стал помощником в твоей работе, а не заменой тебя.

В унисон звучат аккумулированные исследователями А.А. Иляхиной и И.В. Деевой преимущества применения ИИ в коммуникативистике:

«– более персонализированное распространение контента;

– более эффективное, автоматизированное производство контента;

– динамическое ценообразование, как на рекламу, так и на подписку;

– возможность находить больше историй в данных и больше данных в историях;

– лучшие автоматизированные транскрипции;

– управляемая модерация контента;

– распознавание фальшивых новостей и глубоких подделок;

– улучшенный поиск изображений и видео;

– более глубокий анализ настроений в пользовательском контенте» [3, с. 582].

В ответе на второй вопрос – о существующих в отношении искусственного интеллекта стереотипах – прозвучали следующие мнения (при обработке результатов мнения студентов не разделяли с цитированием ими тех стереотипов, которые существуют в обществе):

1. Существует стереотип, что ИИ заменит журналистов-фотографов, сделает профессию журналиста ненужной.

2. Все, что делают нейросети, нужно редактировать.

3. ИИ будет самостоятельно создавать текст заметки или репортажа, освещая новости и события.

4. ИИ оставит людей без работы.

5. Искусственный интеллект превзойдет человеческий разум.

6. Нейросети заменят всех «творцов» в будущем.

7. ИИ создает безошибочные результаты.
8. ИИ можно использовать только для написания текстовой информации.
9. В «авторстве» ИИ получаются шаблонные тексты.
10. Отсутствие оригинальности в стилистике повествования.
11. Тексты, созданные ИИ, лишены эмоциональности, не обнаруживают человеческих переживаний, эмпатии.

В ответе на третий вопрос – о прогнозах использования ИИ в работе журналиста – были даны следующие ответы:

1. ИИ качественно улучшится.
2. ИИ в журналистике уже является помощником, но будет помогать еще больше и качественнее.
3. ИИ сможет писать новостные заметки, помогать в копирайтинге. Но полностью заменить человека не сможет.
4. ИИ будет развиваться с еще большей скоростью, таким образом, будет улучшаться качество контента, создаваемого ИИ, и который сможет использовать журналист без «ручной» проверки.
5. В работе пишущих журналистов возможна частичная замена на нейросети. Но если речь идет о креативных идеях, необычных заголовках, привлечении внимания плюс использовании сленга, то тут необходима работа человека, его креативное мышление и идейность.
6. В материалах, созданных ИИ, в ближайшее время будет чувствоваться бездушность и отсутствие эмоций, а также предсказуемость.
7. В будущем в работе журналиста ИИ станет помощником в написании новостей. Он не заменит журналиста в его основной деятельности – освещении новостей. ИИ сможет оперативно публиковать новости, но большие, вдумчивые работы без самого журналиста создавать пока не получится.
8. Журналист сможет проверять факты, их достоверность с помощью ИИ.
9. Специальные программы будут за считанные секунды обрабатывать данные и выдавать готовый текст. ИИ будет быстро анализировать материал и составлять аналитику.
10. ИИ сможет помогать фотографам улучшать качество фото, делать качественную обработку, предлагать идеи и сюжеты.
11. Нейросети будут помогать в создании необычных фотографий и видео с минимальными финансовыми затратами.
12. Возможно, откроются живые новостные ассистенты на основе искусственного интеллекта.
13. ИИ будет делать контент более персонализированным, т. е. новости будут адаптироваться под интересы конкретной аудитории.
14. Будет правильным решением, если введут ограничения при использовании искусственного интеллекта. Необходимо продумать законодательную базу.
15. Журналистика может разделиться на журналистику новостную, в которой участие реальных журналистов минимизируется, и творческую, которую искусственный интеллект творить не способен.

Решение поставленных в ходе исследования задач позволило получить следующие результаты:

1. Современные информационные технологии, в частности искусственный интеллект, стали важными инструментами в работе журналистов. Производственная деятельность во всех сферах характеризуется большей производительностью, а сфера массмедиа – небывалой ранее скоростью получения, производства и доставки новостей, что связано с автоматизацией многих процессов (быстрая проверка фактов, помощь в подборе заголовочных конструкций). Журналистика с использованием возможностей искусственного интеллекта становится в меньшей степени наделенной субъективизмом.
2. При всех отмененных достоинствах использования возможностей искусственного интеллекта в современном обществе наблюдается непринятие технических ноу-хау, в частности использования искусственного интеллекта. Бытуют мнения о том, что активное использование нейросетей пагубно отразится на жизни и деятельности человека. Так, высказываются мнения о небывалой оптимизации численности сотрудников редакций массмедиа. Есть предположения о том, что по своему потенциалу искусственный интеллект превзойдет человеческий разум, что неминуемо приведет к гибели человечества. Причем не обнаруживается убедительных разоблачений подобных предположений.
3. В среде современной молодежи, занятой в профессиональной сфере (в данном случае в сфере журналистики) есть устойчивая позиция, которая определяется совокупностью мнений, о том, что искусственный интеллект – полезный инструмент в руках журналиста, который стоит использовать для оптимизации редакционных процессов.
4. Тем не менее, в настоящее время о делегировании ответственной части своей работы нейросетям речь не идет. Опрошенные отмечают, что результаты, полученные с помощью ИИ, необходимо проверять, перерабатывать, а чаще использовать как отправную точку для генерирования собственных идей: можно опираться на полученные результаты, но создавать свое, авторское (текстовые произведения, заголовки, фото, видео). Актуальными остаются вопросы сохранения авторских прав, безопасности личной информации и предотвращения злоупотреблений технологическими возможностями.
5. Стоит предположить, что искусственный интеллект в практической деятельности журналистов в ближайшей перспективе станет одним из необходимых инструментов, ускоряющих и в целом оптимизирующих процессы сбора, производства и распространения информации. Однако о самостоятельной, независимой от журналиста деятельности искусственного интеллекта в сфере журналистики говорить не приходится. По-прежнему не представляется возможным замена звена управления в редакции, ее технических и творческих сотрудников. И, вероятно, в обозримом будущем будет наблюдаться активное обращение к возможностям искусственного интеллекта для ускорения традиционных редакционных процессов.

Библиографический список

1. Акуличева А.Р. Нейросеть и журналистика: этический вопрос использования умных технологий в СМИ. *Молодой ученый.* 2023, № 51 (498): 115–117.
2. Давыдов С.Г., Замков А.В., Крашенинникова М.А., Лукина М.М. Использование технологий искусственного интеллекта в российских медиа и журналистике. *Вестник Московского университета.* Серия 10: Журналистика. 2023, № 5: 3–21.
3. Иляхина А.А., Деева И.В. Перспективы применения технологий искусственного интеллекта в журналистике. *Вестник науки.* 2024; Т. 3, № 1 (70): 580–588.
4. Неренц Д.В. Специфика применения искусственного интеллекта в современном медиапространстве. *Litera.* 2024; № 8: 186–198.
5. Суходолов А.П., Бычкова А.М., Ованесян С.С. Журналистика с искусственным интеллектом. *Вопросы теории и практики журналистики.* 2019; Т. 8, № 4: 647–667.
6. Бостром Н. *Искусственный интеллект: этапы, угрозы, стратегии*. Перевод С. Филина. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2016.
7. Уланова А.Е. *Роль творчества в адаптации человека к внедрению элементов искусственного интеллекта (на примере журналистики).* Диссертация … кандидата философских наук. Москва, 2022.

References

1. Akulicheva A.R. Nejroset' i zhurnalistika: `eticheskij vopros ispol'zovaniya umnyh tehnologij v SMI. *Molodoj uchenyj.* 2023, № 51 (498): 115-117.
2. Davydov S.G., Zamkov A.V., Krasheninnikova M.A., Lukina M.M. Ispol'zovanie tehnologij iskusstvennogo intellekta v rossijskih media i zhurnalistike. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 10: Zhurnalistika. 2023, № 5: 3-21.
3. Ilyahina A.A., Deeva I.V. Perspektivy primeneniya tehnologij iskusstvennogo intellekta v zhurnalistike. *Vestnik nauki.* 2024; T. 3, № 1 (70): 580-588.
4. Nerenc D.V. Specifika primeneniya iskusstvennogo intellekta v sovremennom mediaprostranstve. *Litera*. 2024; № 8: 186-198.
5. Suhodolov A.P., Bychkova A.M., Ovanesyan S.S. Zhurnalistika s iskusstvennym intellektom. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki.* 2019; T. 8, № 4: 647-667.
6. Boctrom N. *Iskusstvennyj intellekt: `etapy, ugrozy, strategii*. Perevod S. Filina. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2016.
7. Ulanova A.E. *Rol' tvorchestva v adaptacii cheloveka k vnedreniyu `elementov iskusstvennogo intellekta (na primere zhurnalistiki).* Dissertaciya … kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2022.

Статья поступила в редакцию 30.11.25

УДК 811.134.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-496-499

***Davtian Yu.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: yu.slivchikova@my.mgimo.ru*

THE ROLE OF PRECEDENT NAMES IN SHAPING OPPOSITION DISCOURSE IN A MEXICAN FICTION NOVEL. The article justifies the need to include the corpus of texts of political novels in the framework of studies of political discourse. The expediency of considering an artistic text from the point of view of political linguistics is confirmed by an analysis of three modern political Mexican novels, which reflect essentially the quintessence of opposition Mexican thought, which cannot be expressed in an institutional way due to local conditions. The precedent names highlighted in the novel in large volume, bearing political overtones and a pronounced evaluative connotation, only confirm the author's theory that all the same methods should be used in the study of a political novel as in the study of institutional political discourse. The abundance of precedent names allowed the authors to create their classification, as well as reveal and explain their political connotation, which

should serve as the basis for further discursive studies of the political novel. To adequately decipher the information laid down by the author of the novel in precedent units, the reader must have certain presuppositive knowledge or get a detailed explanation from the translator.

Key words: **Spanish, precedent name, political discourse, fiction novel**

***Ю.В. Давтян**, канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД РФ, г. Москва, E-mail: yu.slivchikova@my.mgimo.ru*

РОЛЬ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ИМЁН В ФОРМИРОВАНИИ ОППОЗИЦИОННОГО ДИСКУРСА В МЕКСИКАНСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ РОМАНЕ

В статье обосновывается необходимость включения корпуса текстов политических романов в рамки исследований политического дискурса. Целесообразность рассмотрения художественного текста с точки зрения политической лингвистики подтверждается анализом трёх современных политических мексиканских романов, в которых отражена, по сути, квинтэссенция оппозиционной мексиканской мысли, не имеющая возможности быть выраженной институциональным способом в силу местной конъюнктуры. Выделенные в романе в большом объёме прецедентные имена, несущие в себе политический подтекст и ярко выраженную оценочную коннотацию, подтверждают теорию автора о том, что в изучении политического романа следует применять все те же методы, что и при изучении институционального политического дискурса. Обилие прецедентных имён позволило автору создать их классификацию, а также выявить и объяснить их политическую коннотацию, что должно послужить основой для дальнейших дискурсивных исследований политического романа.

Ключевые слова: **испанский язык, прецедентное имя, политический дискурс, художественный роман**

Дискурсивные исследования художественного текста со временем стали дополнять, а позже и вытеснять стилистический и чисто филологический его анализ. Расширение научных горизонтов позволило, в частности, взглянуть по-новому на прагмалингвистические свойства и средства интертекстуальности не только как диалогическое взаимодействие собственно художественных текстов, разделённых между собой временем и пространством, но и как диалог между текстами, принадлежащими к самым разным дискурсам. Фокус внимания, направленный на зарождение новых смыслов на стыке художественного и, в нашем случае, политического дискурса, позволил качественно новым образом проанализировать функционирование такого лингвокогнитивного явления, как прецедентность.

Актуальность исследования обусловлена растущим в последние годы числом научных работ, посвящённых анализу художественного текста в рамках полипарадигмального подхода, в частности методами дискурс-анализа. Так, на материале художественного текста М.К. Трушина исследует педагогический дискурс [1], А.С. Бовшик – музыкальный [2], О.О. Кандрашкина – религиозный [3], И.В. Кононова – военный [4], Д.А. Демина – кулинарный [5], О.А. Велюго – дискурс любви и сексуальности [6]. А.А. Бернацкая рассматривает художественный роман как средство информационно-психологической войны [7]. Таким образом, художественный роман представляется нам как полидискурсивное явление, результат осмысления и интерпретации действительности писателем как автором дискурса с учётом его личных качеств (происхождения, воспитания, образования, личного и профессионального опыта, политических и религиозных взглядов, интересов и т. д.), установок, интенций, а также характеристик круга читателей, кому адресовано произведение, и, безусловно, политических, экономических, социальных, исторических предпосылок и условий его создания.

Целью исследования является изучить прецедентные феномены с политической коннотацией в рамках художественного романа и выявить механизмы их манипулятивного воздействия на читателя.

Объектом исследования становится мексиканский политический роман первой четверти XXI в.

Выполнение поставленной цели предполагает решение нескольких задач: описание найденных в мексиканских романах прецедентных единиц с указанием источника их политической коннотации, определение условий, необходимых для реализации манипулятивного воздействия этих единиц, их классификация, создание рекомендаций для перевода данных явлений на русский язык.

Научная новизна исследования заключается в использовании методов изучения политического дискурса применительно к анализу художественного романа. Впервые проводится анализ прецедентных явлений в политическом романе с лингвопрагматической точки зрения, выявляется манипулятивный потенциал и стратегии использования прецедентных единиц в художественном тексте для формирования общественного мнения, создания определённой картины мира в массовом сознании читателей.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что междисциплинарное исследование политического романа на стыке политологии, социологии, лингвистики текста, риторики, когнитивистики, политической лингвистики и дискурсологии расширяет операционную систему анализа, создавая новые пути для полипарадигмального изучения художественного текста, дополняя вместе с тем инструментарий вышеперечисленных научных направлений.

Практическую значимость данной работы автор видит в возможности использования её результатов как для анализа эволюции смыслов и лингвистических способов их выражения в плане диахронии (сравнение романов разных эпох в одной стране), так и в плане синхронии (сопоставление романов одной эпохи в различных испаноязычных странах), а также в качестве материала для межъязыковых исследований. Кроме того, результаты данного исследования и дальнейших работ, выполненных по предложенной автором схеме, собранный материал, неся в себе расшифрованную информацию об актуальном положении дел в конкретной стране, часто недоступную в официальных источниках, должен заинтересовать политологов и других специалистов-международников латиноамериканского региона.

Для достижения поставленной цели автор использует ряд методов, среди которых особо следует выделить лингвокогнитивный анализ прецедентных единиц (метод ассоциативного эксперимента), метод лингвокогнитивного моделирования и метод дискурс-анализа.

Феномен прецедентности не перестаёт быть актуальным объектом исследований как среди отечественных, так и в кругу зарубежных учёных. В своём фундаментальном исследовании «Лингвокогнитивные основы теории прецедентности» Л.В. Моисеенко не только анализирует все ранее бытовавшие определения данного явления и подходы к нему, но и предлагает собственный универсальный инструментарий для анализа прецедентных единиц в различных типах дискурса. Вслед за Л.В. Моисеенко под прецедентным текстом (прецедентной единицей, прецедентным феноменом) мы понимаем «рекуррентный фрагмент любого дискурса (художественного, публицистического, рекламного и др.), который закреплён в сознании языковой личности и функционирует в дискурсе как культурный знак в соответствии с интенциями говорящего» [8, с. 43]. О роли прецедентных явлений в политическом дискурсе говорит большое количество научных исследований, опубликованных за последние десятилетия [9–13]. Наибольший интерес для данного исследования представляют статьи, посвящённые лингвопрагматическим и лингвоконтитивным особенностям прецедентных единиц в политических текстах, не относящихся к институциональным, как то личные блоги политиков [13], выступления на ток-шоу [14] и даже граффити [15]. Это коррелирует с нашим интересом к функционированию прецедентных единиц в оппозиционном дискурсе, который, среди прочих мест, находит своё отражение в политических романах.

Трилогия романов Хорхе Сепеды Паттерсона («Los corruptores», «Milena o el fémur más bello del mundo», «Los usurpadores»), написанных в период с 2013 по 2016 гг., повествует о политической конъюнктуре Мексики в начале XXI в. Паттерсон, будучи профессиональным журналистом и имея за плечами опыт работы главным редактором одной из старейших газет в стране, не скрывает, что основная масса описанных в его романах событий не является вымыслом. Политический, экономический и социальный анализ мексиканской действительности представляет собой срез, необходимый для создания объективного представления о реальном положении дел в Мексике. Это позволяет осознать уровень манипуляции, осуществляемый местными СМИ и госорганами, с целью формирования определённого отношения граждан к руководству страны. Особый интерес представляют собой прецедентные феномены, которые Паттерсон использует для достижения нужного прагматического эффекта.

Роман «Узурпаторы» предваряется эпиграфом: «Раз попробуешь, Санчо, – язык проглотишь, ибо нет ничего слаще – повелевать и видеть, что тебе повинуются». Данный прецедентный текст отсылает читателя к бессмертному творению Мигеля де Сервантеса «Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский». Роль данного произведения для испаноговорящего мира и в целом для человечества трудно переоценить. Бытует мнение, что по масштабу охватываемой им мудрости оно уступает только Библии. Цитата взята из главы XLII, повествующей о советах, который дал Дон Кихот Санчо в связи с его назначением губернатором острова. Она не только становится метафорой власти как запретного плода и вместе с тем болезненной зависимости, но и погружает мексиканского читателя в омут смыслов, вынырнув из которого он уже не может смотреть на современный мир без тени параллельного мира, описанного Сервантесом. Прецедентность в данном случае создаёт наложение идеальной реальности на современного читателя. Он вынужден посмотреть на политическую конъюнктуру современной Мексики глазами благородного Дон Кихота. Этот контраст поднимает волну справедливого возмущения граждан, подпитывает недовольство правящей элитой, оформляет негативные эмоции в оппозиционные мысли.

Помимо прецедентных текстов, взятых из художественных произведений и иных источников, автор активно использует различные онимы в качестве преце-

дентных единиц. Так, например, в том же романе Паттерсон пишет, что «Мексика превратилась в новый Афганистан». Топоним «Афганистан» в коллективном сознании мексиканцев является крупнейшим производителем наркотиков в мире. На протяжении всего повествования в трилогии писатель неоднократно подробным образом описывает действующие схемы торговли наркотиков в Мексике, подчёркивая связи мексиканского правительства с наркокартелями. Однако сравнение Мексики с Афганистаном явно используется с манипулятивной целью, с желанием вселить страх в читателя от масштабов бедствия, а вместе с тем подогреть возмущение народа от недопустимого попустительства властей.

В романе «Коррупционеры» интересен пример с использованием прецедентного урбанонима Букарели, улицы, на которой находится комплекс зданий Министерства внутренних дел Мексики. Автор пишет, что здания (МВД) на улице Букарели имеют тёмное прошлое, и многие «члены оппозиции вошли в них, чтобы больше никогда не выйти живыми». Это упоминание печальных событий в истории Мексики лишний раз создаёт негативную политическую коннотацию в умах читателей, закрепляет исторически сложившийся образ власти как «врага оппозиции», готовой пожертвовать собой в борьбе за права граждан.

По-настоящему многочисленны антропонимы, которые использует в своих произведениях Паттерсон для иллюстрации своих политических идей. Он противопоставляет действующим лидерам фигуры таких «политических мучеников», как Джона Кеннеди, Луиса Дональдо Колосио и Сальвадора Альенде. Ставит им в пример Нельсона Манделу. Он угрожает, что в случае бездействия гражданской оппозиции к власти придёт «ставленник США», который впоследствии может превратиться в «кошмар», и приводит в пример Усаму бен Ладена, Мануэля Норьегу и даже Уго Чавеса. Среди прочих в ходе повествования с той или иной целью упоминаются Джордж Буш, Альваро Урибе, Даниэль Ортега, Мишель Бачелет, Ангела Меркель, Адольф Гитлер, Бенито Муссолини и многие другие. Рассмотрим несколько примеров.

Создавая портрет правящей верхушки Мексики в романе «Узурпаторы», Паттерсон использует приём антитезы. Помимо главных персонажей трилогии он выводит на сцену чемпиона мира по теннису, кумира мексиканцев Серхио Франко. Теннисиста, который волею судеб оказывается на одном корте с президентами и министрами иностранных дел Мексики и США и вынужден играть с ними в поддавки, терзают мрачные мысли о будущем его родной страны, честь которой он не раз отстаивал на престижных международных соревнованиях. Глядя на политиков, он думает: «Как бы играл в теннис Мандела, если бы умел играть в теннис? По крайней мере Мандела не играл бы по линии, чтобы засчитать себе очко, и не впадал бы в беспамятство, объявляя «ровно» себе во благо». Серхио Франко противопоставляет мир спорта и мир политики и приходит к неутешительным выводам. Если в спорте лидерство строится на принципе меритократии – побеждает тот, кто обладает от рождения уникальными физическими данными и всю жизнь изможает себя ежедневными физическими тренировками, тот, кто в моменты отчаяния собирает последние силы для борьбы, боясь разочаровать болельщиков, то в политике зачастую к власти приходит не сильнейший, а приспособившийся. Антитеза, которую создаёт писатель, подкрепляется прецедентным именем Нельсона Манделы, известного борца за права человека, лауреата Нобелевской премии мира. Ощущения, полученные от сравнения вымышленной игры в теннис Нельсона Манделы и президента Мексики, экстраполируются на их профессиональную деятельность, создавая негативное отношение к мексиканским правящим кругам. Желая закрепить данную мысль, Паттерсон ниже говорит устами своего героя-журналиста Томаса Аисменди: «При всём уважении, если однажды политик отдаст власть, не попросив ничего взамен, это случится потому, что Мандела перевоплотится в одном из мексиканских депутатов».

В другой любопытной антитезе писатель использует прецедентные имена Фриды Кало и Диего Риверы. Один из героев романа, ультраправый генерал, кандидат в президенты Мексики, в один из моментов смотрит на купюру в 500 песо и говорит себе, что «страна заслуживает лучшего образа, чем эти два коммуниста, наркомана и лентяя». Всем известна всенародная любовь мексиканского народа к данным художникам, известны и их левые взгляды. Будучи муралистом, Ривера через свои фрески, изобилующие символами, стремился донести до простых мексиканцев идеи коммунизма. Он вдохновлялся событиями, происходившими в СССР, посещал Советский союз, участвовал в судьбе Льва Троцкого. Оскверняя память Риверы и Кало устами генерала, Паттерсон решает сразу две задачи. Он показывает отношение военного руководства, а вместе с тем и правительства, к культурному наследию Мексики, подчёркивает его утилитарный подход к искусству. С другой стороны, автор демонстрирует отношение к левым партиям в стране и шире – к оппозиции. Такое презрение со стороны генерала должно вызвать чувство справедливого негодования у читателя, закрепить в очередной раз в языковом сознании ещё один из вариантов универсальной оппозиции «свой – чужой»: власть ≠ народ. Презрительное отношение власти к святым для народа вещам словно разделяет правительство и граждан невидимой стеной, делает их жителями разных планет.

Брендонимы как прецедентные единицы представлены в романах, в частности в названиях газет. Говоря о продажности СМИ в Мексике, Паттерсон подчёркивает ангажированность New York Times, Le Monde, El País и Fox News. В одном из романов автор также упоминает компанию Pemex: «Есть один губернатор, который стоит за криминальными «врезками» в нефтепроводы Пемекс; бизнес, который приносит сотни миллионов долларов в год». Таким образом, Паттерсон подчёркивает, что ко всем прочим грехам губернатора стоит добавить ещё и присвоение себе национального достояния, поскольку Пемекс является государственной нефтегазовой компанией, и прибыль её должна идти на нужды народа.

К прецедентным онимам следует также отнести названия госструктур, партий и различных организаций, таких как Pentágono, Los Pinos, PRI, PRD, ONU и др. Прецедентные названия партий в трилогии Паттерсона заставляют нас задуматься об особенностях перевода прецедентных явлений, обладающих политической коннотацией, в художественном тексте. Обращает на себя внимание, что аббревиатуры, называющие политические партии в романах (PRI, PRD, PAN), не расшифровываются, как и их дериванты (priista, perredista, panista), что свидетельствует об отсутствии такой необходимости у мексиканского читателя, обладающего необходимыми пресуппозитивными знаниями. Кроме денотативного значения, названия партий несут в себе определённую историческую, политическую, эмоциональную коннотацию для адресата дискурсивного сообщения, зашифрованного в художественной прозе. Эти коннотации подпитываются комментариями автора. Тот факт, что Паттерсон ставит во главу левой партии PRD главную героиню, не раз подчёркивая её роль в борьбе за права женщин и социальную справедливость, говорит о том, какое отношение он стремится сформировать к этой организации. Партию у власти (PRI) характеризует собственно вся сюжетная линия. Оригинальным приёмом является то, что первые буквы фамилии вымышленного действующего президента в трилогии (Prida) совпадают с названием партии, словно намекая, что он со всеми своими идеями и пороками является отражением партии власти. Очевидно, что информация, как денотативного, так и коннотативного характера, являющаяся релевантной для мексиканского читателя, требует обширной справочной информации для человека, не входящего в мексиканское коммуникативное сообщество. Заметим, что даже для носителей испанского языка в различных странах Иберoамерики знания, зашифрованные в прецедентных единицах с помощью мексиканского лингвокультурного кода, будут недоступны.

Подводя итог выше сказанному, автор исследования приходит к следующим выводам.

Механизмы возникновения и закрепления прецедентных единиц с политической коннотацией в тезаурусе определённого народа, а также частота их использования в художественных текстах обусловлены историческими, политическими и социальными факторами, которые необходимо учитывать при дискурсивном анализе политического романа. Произведения мексиканского писателя Хорхе Сепеда Паттерсона наглядно демонстрируют, как прецедентные феномены могут использоваться в художественном тексте для создания политической коннотации и манипуляции общественным сознанием. В своей трилогии Паттерсон прибегает к помощи прецедентных текстов, заимствованных из мировой классической литературы, а также прецедентных онимов (топонимов, антропонимов, брендонимов), отсылающих читателей к различным эпохам, местам и историческим личностям. Для адекватной расшифровки информации, заложенной автором романа в прецедентных единицах, читатель должен иметь определённые пресуппозитивные знания. Максимальный прагматический эффект от использования прецедентных единиц с политической коннотацией может быть достигнут лишь в одном коммуникативном сообществе, в определённый промежуток времени, обусловленный текущей социополитической ситуацией в стране. Далее данная манипулятивная техника теряет свою актуальность. Таким образом, «жизнь» политического романа как инструмента воздействия на общественное мнение коротка. С течением времени, по мере того, как роман теряет свою актуальность, теряют свою манипулятивную силу и прецедентные единицы. Политический роман, прочтённый вне эпохи его создания, начинает превращаться в сознании читателя в исторический, а прецедентные явления в новых условиях его прочтения приобретают новый смысл, не всегда совпадающий с первоначальной идеей автора. Изучение политического романа с точки зрения политической лингвистики требует пристального внимания к актуальной для страны конъюнктуры на момент его создания, способности вычленять важные для понимания политической коннотации явления в тексте, а также кропотливого расширения базы пресуппозитивных знаний для анализа данных явлений. Поскольку пресуппозитивные знания у носителей различных культур не совпадают, любой перевод прецедентных явлений в политическом романе должен содержать комментарий переводчика не только с энциклопедической справкой, но и с разъяснением цели их использования. Результаты данного исследования могут быть использованы для написания учебных пособий и составления учебных курсов для будущих лингвистов, политологов, дипломатов, литературоведов, преподавателей иностранного языка и литературы. Они также могут быть полезны для широкого круга специалистов-международников со знанием испанского языка в осуществлении их профессиональной деятельности. Особо стоит отметить, что данное исследование призвано открыть дополнительные возможности для новых научных исследований в области дискурсологии, когнитивной и политической лингвистики.

Библиографический список

1. Трушина М.К. Сравнительный анализ языковых особенностей речи учителя как отдельного жанра педагогического дискурса на примере романа Гэри Шмидта «The Wednesday Wars» и его перевода на русский язык. *Преподаватель XXI век*. 2018; № 4-1: 175–185.
2. Бовшик А.С. Анализ музыкального дискурса в романе Дугласа Коупленда «Generation Икс». *Известия высших учебных заведений. Уральский регион.* 2010; № 4: 67–74.
3. Кандрашкина О.О. Религиозные термины в составе вертикального контекста современного англоязычного североирландского романа. *Глобальный научный потенциал*. 2025; № 9 (174): 295–298.
4. Кононова И.В., Дьяконова Е.С. Маркеры военного дискурса в англоязычном эпическом фэнтези. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова*. 2016; № 3 (53): 71–80.
5. Демина Д.А. Кулинарный дискурс в романе Х. Янагихары «Маленькая жизнь». *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2021; № 11 (853): 204–214.
6. Велюго О.А. Дискурсы любви и сексуальности в романе Дж. Барнса «до того, как она встретила меня»: опыт литературоведческого дискурс-анализа. *Современный дискурс-анализ*. 2011; № 2 (5): 35–48.
7. Бернацкая А.А. Информационно-психологическая война как дискурсивная практика на страницах художественной литературы. *Экология языка и коммуникативная практика*. 2019; № 3 (18): 57–71.
8. Моисеенко Л.В. *Лингвокогнитивные основы теории прецедентности.* Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 2015.
9. Буркова Т.А. Прецедентные онимы в политическом дискурсе (на материале немецкого языка). *Иностранные языки в высшей школе*. 2021; № 4 (59): 15–23.
10. Курочкина М.А., Кушнерук С.Л. Функции прецедентных феноменов в политическом дискурсе выборов в Белоруссии 2020 года. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2021; № 4: 174–185.
11. Наволоцкая О.В. Прецедентность и её креативное проявление в современных медиатекстах политического дискурса (на материалах сайта Kommersant.ru). *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Филология. Журналистика. 2023; № 2: 134–137.
12. Юе С. Явление прецедентности как языковой феномен в политическом дискурсе современной России. *Политическая лингвистика*. 2023; № 2 (98): 220–227.
13. Фокина М.А. *Феномен прецедентности в российском политическом дискурсе (на материале блогов политиков)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Нижний Новгород, 2017.
14. Туманова Г.А. Роль прецедентных феноменов в реализации стратегии убеждения (на материале русско- и немецкоязычных политических ток-шоу). *Политическая лингвистика*. 2015; № 1 (51): 132–137.
15. Бабикова М.Р., Кружкова О.В. Прецедентные феномены графических повреждений городского пространства как элемент политического дискурса. *Политическая лингвистика*. 2024; № 4 (106): 115–121.

References

1. Trushina M.K. Sravnitel'nyj analiz yazykovyh osobennostej rechi uchitelya kak otdel'nogo zhanra pedagogicheskogo diskursa na primere romana G`eri Shmidta «The Wednesday Wars» i ego perevoda na russkij yazyk. *Prepodavatel' XXI vek*. 2018; № 4-1: 175-185.
2. Bovshik A.S. Analiz muzykal'nogo diskursa v romane Duglasa Kouplenda "Generation Iks". *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Ural'skij region*. 2010; № 4: 67-74.
3. Kandrashkina O.O. Religioznye terminy v sostave vertikal'nogo konteksta sovremennogo angloyazychnogo severoirlandskogo romana. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2025; № 9 (174): 295-298.
4. Kononova I.V., D'yakonova E.S. Markery voennogo diskursa v angloyazychnom `epicheskom f`entezi. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova*. 2016; № 3 (53): 71-80.
5. Demina D.A. Kulinarnyj diskurs v romane H. Yanagihary "Malen'kaya zhizn'". *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2021; № 11 (853): 204-214.
6. Velyugo O.A. Diskursy lyubvi i seksual'nosti v romane Dzh. Barnsa "do togo, kak ona vstretila menya": opyt literaturovedcheskogo diskurs-analiza. *Sovremennyj diskurs-analiz*. 2011; № 2 (5): 35-48.
7. Bernackaya A.A. Informacionno-psihologicheskaya vojna kak diskursivnaya praktika na stranicah hudozhestvennoj literatury. *`Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*. 2019; № 3 (18): 57-71.
8. Moiseenko L.V. *Lingvokognitivnye osnovy teorii precedentnosti.* Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2015.
9. Burkova T.A. Precedentnye onimy v politicheskom diskurse (na materiale nemeckogo yazyka). *Inostrannye yazyki v vysshej shkole*. 2021; № 4 (59): 15-23.
10. Kurochkina M.A., Kushneruk S.L. Funkcii precedentnyh fenomenov v politicheskom diskurse vyborov v Belorussii 2020 goda. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2021; № 4: 174-185.
11. Navolockaya O.V. Precedentnost' i ee kreativnoe proyavlenie v sovremennyh mediatekstah politicheskogo diskursa (na materialah sajta Kommersant.ru). *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2023; № 2: 134-137.
12. Yue S. Yavlenie precedentnosti kak yazykovoj fenomen v politicheskom diskurse sovremennoj Rossii. *Politicheskaya lingvistika*. 2023; № 2 (98): 220-227.
13. Fokina M.A. *Fenomen precedentnosti v rossijskom politicheskom diskurse (na materiale blogov politikov)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2017.
14. Tumanova G.A. Rol' precedentnyh fenomenov v realizacii strategii ubezhdeniya (na materiale russko- i nemeckoyazychnyh politicheskih tok-shou). *Politicheskaya lingvistika*. 2015; № 1 (51): 132-137.
15. Babikova M.R., Kruzhkova O.V. Precedentnye fenomeny graficheskih povrezhdenij gorodskogo prostranstva kak `element politicheskogo diskursa. *Politicheskaya lingvistika*. 2024; № 4 (106): 115-121.

Статья поступила в редакцию 28.11.25

УДК 821.512.145 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-499-501

Minnullina F.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art of Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia), E-mail: minnullina77@mail.ru*

ARTISTIC FEATURES OF A PARABLE DRAMA IN TATAR DRAMATIC ART. The article focuses on a parable drama, which represents an intergenre synthesis within contemporary Tatar drama. The study analyzes works by T. Minnullin, M. Gilyazov, and others, which allow to identify the specifics of artistic reflection in the context of post-Soviet sociocultural transformations. The relevance of this work stems from the increasing attention paid by contemporary literary studies to hybrid genre forms. The objective of the study is to identify the specific characteristics of parable drama in the context of intergenre experiments. The scientific novelty lies in examining the genre through the prism of the author's genre formation. The analysis reveals the potential of parable poetics for the artistic expression of ethnic and universal spiritual experience.

Key words: **drama-parable, parable, chronotope, mythology, folklore, conflict, genre**

Ф.Х. Миннуллина, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: minnullina77@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ДРАМЫ-ПРИТЧИ В ТАТАРСКОЙ ДРАМАТУРГИИ

В центре внимания данной статьи находится драма-притча, репрезентирующая собой межжанровый синтез в рамках современной татарской драматургии. В рамках исследования анализируются произведения Т. Миннуллина, М. Гилязова и др., которые позволяют выявить особенности художественной рефлексии в условиях постсоветских социокультурных трансформаций. Актуальность работы обусловлена возрастающим вниманием современного литературоведения к гибридным жанровым формам. Целью исследования является выявление специфики драмы-притчи в контексте межжанровых экспериментов. Научная новизна заключается в рассмотрении жанра через призму авторского жанрообразования. В результате анализа выявляется потенциал притчевой поэтики для художественного воплощения этнического и общечеловеческого духовного опыта.

Ключевые слова: **драма-притча, притча, хронотоп, мифология, фольклор, конфликт, жанр**

На рубеже XX и XXI веков общество вступило в полосу кардинальных общественно-политических преобразований. В постсоветскую эпоху особая социокультурная ситуация характеризовалась кризисом идеалов и трансформацией духовных ценностей [1, с. 13]. В сложившихся обстоятельствах литература и искусство, в том числе драматургия, обратились к эстетическому плюрализму, находя в наследии прошлого эффективные художественные формы, пригодные для осмысления новой реальности. В драматургии усиление тенденций к метафоризации и философскому обобщению закономерно приводит к активному поиску оригинальных художественных форм, способных соответствовать им. Актуальность работы обусловлена растущим интересом в современной литературоведческой науке к гибридным жанровым моделям, интегрирующим элементы различных художественных форм, что способствует более глубокому пониманию процессов реновации национальной литературы. Одним из ключевых векторов этого поиска является обращение драматургов к форме драмы-притчи. Целью настоящей работы является выявление специфики и определение характерных черт драмы-притчи как продукта межжанрового синтеза в татарской драматургии конца XX – начала XXI столетия, а также в определении роли этой формы в отражении духовных и социально-культурных процессов, происходящих в обществе. Объектом исследования являются пьесы Т. Миннуллина «Там, где собираются друзья» (1986), М. Гилязова «Домовой» (1989), «Бурлак» (2018), А. Шайдуллина «На закате» (2020). Задачи: определение жанрового своеобразия и ключевых характеристик драмы-притчи в татарской драматургии; анализ особенностей драмы-притчи в контексте духовных исканий и социокультурных трансформаций эпохи; исследование специфики взаимодействия притчевого начала с мифологией, фольклором. Научная новизна работы состоит в проведении первого системного анализа драмы-притчи как феномена авторского жанрообразования в татарской драматургии, что открывает новые горизонты для понимания жанровых трансформаций. Теоретической базой стали труды ведущих литературоведов. Первая – это исследования по теории жанров (М.М. Бахтин, В.Е. Хализев и др.). Вторая – труды историков татарской драматургии (А. Ахмадуллин, Н. Ханзафаров и др.). Несмотря на обширные изыскания по жанровой стратегии современной драматургии, специальные исследования о драме-притчи в татарском литературоведении отсутствуют. Современные ученые (А. Закирзянова, А. Шарипова и др.) лишь частично затрагивают тему в своих работах, описывая жанровые формы в целом. Определяют как произведение, в котором условность хронотопа и метафорический сюжет нацелены на раскрытие острых философско-нравственных проблем, а сюжетно-тематические схемы аллегорического изображения в таких пьесах позволяют представлять художественную реальность через фундаментальные, архетипические мотивы [2, с. 337]. Несмотря на употребление термина «драма-притча» в научном дискурсе, ее жанровые границы остаются предметом дискуссии. Как демонстрируют исследования А.С. Близнюк, С.Г. Комарова и С.Я. Гончаровой-Грабовской, драма-притча строится на органичном синтезе двух начал: иносказательного, несущего философскую нагрузку, и игрового. В современном литературоведении драма-притча признается разновидностью эпической драматургии. Данной позиции придерживаются такие ученые, как А.С. Чирков, В.Е. Головчинер и А.С. Близнюк. Как указывает исследователь С.Я. Гончарова-Грабовская, «драма-притча как жанровая модификация не так часто встречается в практике драматургии XX века. Ее появление в русскоязычной драматургии Беларуси свидетельствует не только о жанровой поливекторности, но и стремлении авторов к философским обобщениям, метафоризации и аллегории, что характерно для современной литературы в целом» [3, с. 82]. Данная тенденция наблюдается и в татарской драматургии.

Практическая значимость работы состоит в том, что ее материалы и выводы могут лечь в основу дальнейших изысканий в сфере современного литературоведения, в частности при анализе трансформации жанров и развития художественных форм. Помимо этого, исследование имеет прикладную ценность для образовательного процесса: его материалы применимы при разработке лекций и проведении семинаров, ориентированных на историю татарской драматургии. Драма-притча, синтезирующая условность и морально-философское начало, позволяет конструировать новые картины мира, отталкиваясь от злободневных социальных и моральных проблем. Эта модель часто опирается на вечные, архетипические основы – противоборство светлого и темного начал. Благодаря этому драма-притча наследует традиции мифа и фольклора. Универсальность притчи как жанра проявляется в ее способности не только к самостоятельному существованию, но и к органичной интеграции в структуру других литературных жанров. Выступая в роли дополнительного притчевого начала, она углубляет смысл текста, поясняя поступки персонажей, раскрывая авторский замысел и наполняя общую художественную картину новым содержанием. Такое прослеживается в пьесе Т. Миннуллина «Там, где собираются друзья» (1986), в которой притча присутствует как дополнительный мотив. По сюжету поводом для встречи друзей становится получение Нурисламом новой квартиры и желание показать гостям только что законченную картину. Встреча начинается как обычно: все поздравляют героя с новой работой, и разговор быстро переходит ко взаимным комплиментам, анекдотам. Как только у читателя укрепляется вера в прочность их дружбы, искренность взаимоотношений, автор совершает резкий сюжетный поворот: Нурислам рассказывает друзьям притчу о двух горбунах. Первый из них, оказавшись в лесу, становится свидетелем пиршества нечистой силы, которая по ошибке называет пятницу средой. Герой, присоединяется к их заблуждению, восклицая «Среда!». В награду за эту «солидарность» старый черт исполняет его желание и избавляет от физического недостатка. Второй горбун, узнав об этом, действует иначе. Он решает противостоять коллективному заблуждению и указывает чертям на их ошибку. Однако, вопреки ожиданиям, правдолюбец получает не награду, а наказание: к его прежнему горбу добавляется второй. История о двух горбунах представляет собой развернутую аллегорию, указывающую на извечный конфликт между приспособленчеством и стремлением к истине. В пьесе она может быть прочитана как в контексте взаимоотношений героев, так и советской идеологии. Таким образом, дополнительный мотив – притча – в подтексте представляет критику существующей действительности. Как указывает Е.Ю. Лазарева, «притчеобразная драматургия второй половины XX века продолжила традицию «эзопова» языка русской литературы, активно обращаясь к мифу, символу» [4, с. 222]. Ведь в 1986 году советская цензура еще функционирует. Наглядным примером художественного синтеза притчевого начала и национальной мифологии стала написанная позже, обозначенная автором как современная притча «Домовой» (1989) М. Гилязева, где вечные истины обретают новое звучание в контексте социальной нестабильности и утраты духовных ориентиров. «В пьесе присутствуют два пласта изображения – это реальный и ирреальный миры» [5, с. 128]. Центральный мифологический образ пьесы – Бичура – имеет глубокие корни в татарском фольклоре. В мифологии поволжских татар персонаж относится к духам-«хозяевам». Прослеживается, как драматург наделяет его архетипическими чертами хранителя души, духовной жизни. Межпоколенческий конфликт дополнен психологическим: противостоянием в душе главного героя, Аксака, Светлой (олицетворяемой Бичурой) и Темной сторон. Такая двуплановость позволяет драматургу, с одной стороны, затрагивать вечные вопросы о добре и зле, а с другой – коснуться острых социально-общественных и национальных проблем. Сыновья Аксака, игнорируя убеждения матери, проявляют равнодушие и перекладывают долг заботы о родителях на своих супруг. Персонажи Гульнара, Руфия и их мужья служат в тексте художественным воплощением современных социальных типов, порвавших с нравственными устоями и утративших уважение к старшему поколению. Нравственная и душевная черствость данных героинь получает яркое подтверждение в эпизоде их встречи с Бичурой и Мосафиром («странник» или «путник»). Через демонстрацию отказа женщин поддержать путника и их последующее оскорбительное поведение автор художественно воплощает идею о кризисе преемственности, когда действия нового поколения вступают в прямое противоречие с веками складывавшимися народными и религиозными традициями [5, с. 131]. Кульминацией этого идейного комплекса становится финал произведения: гибель героя и тотальное разрушение их дома темными силами, что знаменует собой окончательное воцарение хаоса. Как верно отмечает В.Р. Аминева, «исторические предания и легенды, раскрывая непреходящую ценность архаических моделей поведения, выступают в роли катализатора размышлений над актуальными проблемами современности и над судьбой национальной традиции в ее связи с прошлым, настоящим и будущим» [6, с. 13]. Притча, хотя и сохраняет характерные особенности в структуре других жанров, зачастую «вызывает возникновение нового жанра» [7]. Ярким примером выступает драматическая притча М. Гилязова «Бурлак». Фабула пьесы строится на аллегорическом споре между двумя мировоззрениями: архаичным, олицетворяемым астраханским купцом Демьяном Потаповичем, и прагматично-европейским, представленным образованным дельцом Габдуллой. Пари о возможности доставить баржу «Фиалка» в Казань до ледостава обнажает центральный конфликт: для одного человека жизнь простых людей – это игра, для другого – ресурс для достижения цели. Бурлацкая артель во главе с Гаязом становится тем самым коллективным героем, характерным для эпической драмы. Их трагическая ситуация лишена выбора, обусловленного нищетой, что типизирует судьбы, возводя к архетипическому образу народа. Как справедливо отмечает Е.Ю. Лазарева, в подобных пьесах «обострение интриги происходит... за счет наращения внутреннего конфликта персонажа... с самим собой и окружающим миром» [8, с. 4]. Гибель Гаяза – это разрешение его глубокого внутреннего конфликта между долгом, честью и осознанием обмана. Важнейшую роль в раскрытии притчевого смысла играет символический образ миража – райского острова, куда попадают души умерших бурлаков. Этот образ реализуется как визуальная метафора несбыточной мечты о справедливости и счастливой жизни, выполняя функцию авторского комментария. Драма наглядно демонстрирует, как жанровый синтез и условно-метафорические формы служат эффективным инструментом для критического осмысления действительности. Драма, таким образом, представляет собой философскую притчу, которая вырастает до уровня вечного метафизического противостояния личности и рока, рабства и свободы. Художественная структура мистической притчи «Сагынырсызмы» («На закате», 2017) А. Шайдуллина строится на фундаментальных принципах притчи, которые проявляются в условности обстановки, обобщенности действующих лиц. Заброшенный автовокзал, изолированный стихией от внешнего мира, выполняет роль метафоры человеческого бытия – своего рода вселенского «зала ожидания». Собранные здесь герои – политик, осужденный преступник, пожилой человек, торговый агент – складываются в собирательный портрет социума. Мистическая линия произведения получает развитие через образ Анны – женщины с воображаемым младенцем на руках. Ее маргинальное поведение и оторванность от бытовой реальности функционируют не как признак психического нездоровья, а выступают в качестве проводника в иную, потустороннюю реальность. Апогеем

этого движения от жизнеподобия к мистике становится откровение: все присутствующие – бесплотные тени, завершившие земной путь, а пространство вокзала оказывается чистилищем, промежуточной станцией на пороге вечности.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что жанр драмы-притчи стал одним из ключевых художественных феноменов в татарской драматургии конца XX – начало XXI века. Анализ демонстрирует разнообразие жанровых модификаций драмы-притчи в национальной драматургии. Татарская литература осваивала и развивала жанр от развернутых аллегорий, вскрывающих извечные нравственные конфликты («Там, где собираются друзья»), до масштабных полотен, синтезирующих притчевое начало с мифологией и социальной критикой («Бичура», «Бурлак»). Ключевым проявлением синтеза стало формирование драматической притчи – гибридной формы, интегрирующей условность и философскую глубину притчи с драматической структурой. Эта модификация, часто обозначаемая также как «современная притча», «драматическая притча», позволила авторам через метафорические сюжеты и архетипические образы исследовать острые социальные, духовные проблемы эпохи. В ходе анализа выявлено, что к числу ключевых жанрообразующих компонентов драмы-притчи относятся хронотоп, сочетающий конкретно-исторические приметы; символико-аллегорическая организация сюжетного построения; нравственно-философский дискурс. Перспективы дальнейшего рассмотрения заявленной проблематики видятся в проведении компаративного анализа развития жанра драмы-притчи в татарской драматургии в сопоставлении с другими национальными литературами.

Библиографический список

1. Закирҗанов Ә.М. *Иҗат тылсымы: әдәби портретлар, күзәтү мәкаләләре, рецензияләр*. Казан: Мәгариф-Вакыт. 2022.
2. Комаров С.Г. Принцип театральной игры в британской драме-притче второй половины XX века. *Преподаватель XXI век*. 2011; № 1: 337–342.
3. Гончарова-Грабовская С.Я. Пьесы-притчи в современной русскоязычной драматургии Беларуси. *Современное языковое и литературное образование в СНГ*. Минск, 2009: 82–89.
4. Лазарева Е.Ю. Притчевая поэтика драматургии П. Гладилина. *Вестник науки и образования*. 2017; № 4: 453–458.
5. Шарипова А.С. Художественное воплощение темы судьбы народа в пьесе «Бичура» («Домовой») Мансура Гилязова. *Вестник чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2022; № 1: 127–136.
6. Аминева В.Р. Национальные литературы республик Поволжья как «межлитературная общность». *Национальные литературы республик Поволжья*. Барнаул: ИГ «Си-пресс», 2012: 5–13.
7. Близнюк А.С. *Притчево-аллегорическое направление в эпической драме. Поэтика. Жанры*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Киев, 1995.

References

1. Zakirҗanov Ə.M. *Iҗat tylsymy: ədəbi portretlar, kyzətү məkalələre, recenziyalər*. Kazan: Məgarif-Vakyt. 2022.
2. Komarov S.G. Princip teatral'noj igry v britanskoj drame-pritche vtoroj poloviny XX veka. *Prepodavatel' XXI vek*. 2011; № 1: 337-342.
3. Goncharova-Grabovskaya S.Ya. P'esy-pritchi v sovremennoj russkoyazychnoj dramaturgii Belarusi. *Sovremennoe yazykovoe i literaturnoe obrazovanie v SNG*. Minsk, 2009: 82-89.
4. Lazareva E.Yu. Pritchevaya po`etika dramaturgii P. Gladilina. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2017; № 4: 453-458.
5. Sharipova A.S. Hudozhestvennoe voploschenie temy sud'by naroda v p'ese «Bichura» («Domovoj») Mansura Gilyazova. *Vestnik chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*. 2022; № 1: 127-136.
6. Amineva V.R. Nacional'nye literatury respublik Povolzh'ya kak «mezhliteraturnaya obschnost'». *Nacional'nye literatury respublik Povolzh'ya*. Barnaul: IG «Si-press», 2012: 5-13.
7. Bliznyuk A.S. *Pritchevo-allegoricheskoe napravlenie v `epicheskoj drame. Po`etika. Zhanry*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Kiev, 1995.

Статья поступила в редакцию 27.11.25

УДК 81'42; 81'371 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-501-506

***Onal I.O.**, Cand. of Sciences (Philology), Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute of the Internal Troops n.a. General of the Army I.K. Yakovlev of the Interior Troops of the Russian Federation; Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: inna762006@gmail.com*

THE CATEGORY OF EMOTIVITY IN TOURIST ONLINE REVIEWS ABOUT CULTURAL HERITAGE SITES. The article presents results of a study on ways of implementing the emotive component in online reviews of British and Russian tourists about cultural and historical heritage sites belonging to both their own and foreign cultures. The study identifies and compares the linguistic (lexical, phraseological, and syntactic) means of expressing emotions used by representatives of the given two cultures. The research is based on a corpus of reviews collected from the popular travel guidance platforms *Tripadvisor.com* and *Yandex.ru.maps* It is found that lexical emotives are the primary means of representing emotions in the discourses of both cultures, while emotively marked syntactic constructions are more often used in combination with other means. The results of the comparative analysis reveal that despite the commonality of basic emotions, British and Russian tourists display certain differences in their choice of emotives and the intensity of their usage. The observed divergences can be attributed to distinct sociocultural and communicative norms that regulate the manifestation of emotions in public discourse.

Key words: **tourist discourse, online review, emotiveness, emotive, cultural heritage site**

***И.О. Онал**, канд. филол. наук, Новосибирский военный ордена Жукова института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, E-mail: inna762006@gmail.com*

РЕАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ ЭМОТИВНОСТИ В ТУРИСТИЧЕСКИХ ИНТЕРНЕТ-ОТЗЫВАХ ОБ ОБЪЕКТАХ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ

В статье представлены результаты исследования особенностей репрезентации эмотивной составляющей текстов интернет-отзывов британских и российских туристов об объектах культурно-исторического наследия, принадлежащих как своей, так и чужим культурам. В работе выявляются и сопоставляются языковые (лексико-фразеологические и синтаксические) средства выражения эмоций, используемые представителями двух лингвокультур. Исследование основано на корпусе текстов отзывов с популярных туристических сайтов *Tripadvisor.com* и *Yandex.ru.maps*. Было выявлено, что основным языковым средством репрезентации эмоций в дискурсах обеих лингвокультур являются лексические эмотивы, в то время как эмотивно маркированные синтаксические конструкции чаще используются в комплексе с другими средствами. Результаты сопоставительного анализа показали, что, несмотря на общность базовых эмоций, британские и российские туристы демонстрируют определённые различия как в выборе разноуровневых языковых средств для экспликации эмоций, так и в интенсивности их употребления.

Ключевые слова: **туристический дискурс, интернет-отзыв, эмотивность, эмотив, объект культурного наследия**

Развитие информационно-коммуникационных технологий и появление новых форм компьютерно-опосредованной коммуникации и цифровых площадок для обмена информацией обусловливает необходимость дальнейшего исследования интернет-дискурса. Одним из динамично развивающихся жанров интернет-коммуникации является онлайн-отзыв потребителя товара или услуги. При этом наиболее активно разрабатываемым в современной лингвистике видом интернет-отзыва является отзыв туриста, что, на наш взгляд, можно объяснить стремительным развитием индустрии туризма и, как следствие, обслуживающего его одноименного дискурса. Как замечает М.В. Терских, в настоящее время «туристическая деятельность – это не только развитая индустрия, но и феномен массовой культуры» [1, с. 274]. Для языковедов онлайн-отзывы туристов представляют собой богатый материал для исследования на стыке различных направлений: прагматики, стилистики, лингвокультурологии и эмотиологии. Последняя является отраслью лингвистики, занимающейся изучением взаимосвязи языка и эмоций. Таким образом, актуальность данной работы обусловлена необходимостью изучения интернет-отзыва туриста как динамичного жанра компьютерно-опосредованной коммуникации, а также растущим интересом ученых к эмоциональному аспекту человеческого мышления и его дискурсивной репрезентации.

Объектом исследования является эмотивный компонент интернет-отзывов британских и российских туристов об объектах культурного наследия. Предмет

исследования – особенности репрезентации категории эмотивности в интернет-отзывах туристов – представителей разных лингвокультур.

Научная новизна работы заключается в исследовании эмотивности отзывов туристов разных лингвокультур в сопоставительном аспекте. Цель работы – выявление особенностей реализации категории эмотивности в текстах отзывов туристов – представителей разных культур – в рамках интернет-среды. Поставленная цель предполагает решение следующих задач: 1) уточнить содержание ключевых понятий «эмотивность», «эмотив», «интернет-отзыв туриста»; 2) сформировать и описать репрезентативный корпус текстов (онлайн-отзывы британских и российских туристов) об объектах культурного наследия; 3) выявить и систематизировать языковые средства, используемые британскими и российскими туристами для выражения эмоций в рамках заданного жанра; 4) провести сопоставительный анализ частотности употребления и функциональной нагрузки выявленных эмотивных средств в двух лингвокультурных группах.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении представлений о функциональных особенностях репрезентации категории эмотивности в различных видах дискурса. Практическая значимость заключается в возможности применения полученных результатов в курсах по межкультурной коммуникации, лингвокультурологии, эмотиологии.

Материалом исследования послужили интернет-отзывы британских (609) и российских (587) туристов о посещении объектов исторического и культурного наследия (Собор Св. Софии, Лондонский Тауэр, Красная площадь в России) с сайтов *Tripadvisor.com* и *Yandex.ru.maps (Яндекс.карты)*. Тот факт, что эмоции – это «межкультурный референт, репрезентации и адаптация которого варьируются в разных лингвокультурах» [2, с. 91], позволяет предположить, что эмотивность в интернет-отзывах британских и российских туристов реализуется по-разному, как в отношении способов её выражения, так и в плане интенсивности использования эмотивов.

Методы исследования: методы контекстного анализа, контент-анализа, сопоставительный метод, приёмы целевой выборки и количественного подсчёта.

Под интернет-отзывом понимается «размещённое в сети асинхронное речевое произведение, содержанием которого является мнение автора о продукте или услуге» [3, с. 150]. Выражая свое мнение с помощью отзыва, потребитель вкладывает в текст не только фактическую информацию (описание характеристик товара, условий оказания услуги), но и собственные эмоции, которые являются одним из ключевых компонентов, определяющих тональность высказывания. Эмоции представляют собой одну из форм восприятия и оценки действительности, проникают во все аспекты жизни человека и проявляются как в языке, так и в культуре.

Одной из фундаментальных в области исследования эмоций в языке и речи является концепция эмотивности, разработанная В.И. Шаховским, согласно которой эмотивность представляет собой «имманентно присущее языку семантическое свойство выражать эмоциональность как факт психики системой всех своих средств» [4, с. 24]. В отличие от эмоциональности, являющейся психологической категорией, эмотивность – лингвистический феномен, представляющий собой «совокупность любых языковых средств отображения эмоций и эмоциональных характеристик языковой личности, которая позволяет осуществлять эмоциональную коммуникацию» [5, с. 568]. Иными словами, эмотивность – это глубинное свойство языковой системы, позволяющее кодировать и передавать эмоциональные состояния; при использовании языка для описания эмоций эмоциональность трансформируется в эмотивность.

Для реализации данного свойства в языке и речи используется широкий спектр эмотивов – специализированных разноуровневых языковых средств, в семантической структуре которых закреплен эмоциональный компонент [4, с. 25]. К таким средствам относятся морфологические (уменьшительно-ласкательные суффиксы, определенные формы местоимений), лексические единицы с оценочной и экспрессивной семантикой, синтаксические конструкции (восклицательные предложения, риторические вопросы, повторы) и стилистические приемы (метафоры, гиперболы, сравнения). В данной работе рассматриваются эмотивы лексического и синтаксического уровней.

Специфика реализации категории эмотивности во многом определяется эмотивной ситуацией, которая, в свою очередь, оказывает влияние на формирование эмотивных прагматических установок. Прагматическая установка в широком смысле подразумевает явную или скрытую цель действия, высказывания и т. д., в то время как под эмотивной прагматической установкой понимается связь с чувствами говорящего и/или адресата. Эмотивные прагматические установки классифицируются по типу носителя эмоционального состояния, например, «проанализировать свои чувства», «узнать о чувствах адресата», «поделиться своими чувствами», «узнать о чувствах третьего лица/лиц», «проинформировать о чувствах третьего лица/лиц» и т. п. [6]. Поскольку по коммуникативной интенции жанр интернет-отзыва туриста (как и жанр интернет-отзыва в целом) относится к информативно-оценочным [7; 8 и др.], основная эмотивная прагматическая установка туриста, оставляющего отзыв о посещении достопримечательности, – это стремление поделиться своими чувствами и эмоциями. Более того, эмотивы, содержащиеся в интернет-отзывах, не только вербализуют эмоции авторов высказываний, но и передают эмоциональную оценку объекта. Так, по убеждению Е.М. Вольф, эмотивность всегда одновременно выражает и оценочность, т. е. средства актуализации категории эмотивности являются одновременно и способами выражения оценки [9, с. 12]. Сходной точки зрения придерживается Т.В. Романова, утверждая, что «эмоции человека являются большей частью аксиологически релевантными, а слова, их манифестирующие в языке, носят оценочный характер» [10, с. 129]. Таким образом, одной из важнейших функций эмотивов в жанре интернет-отзыва является функция оценки, поэтому категория эмотивности в данных текстах должна рассматриваться в тесной связи с категорией оценочности.

Лексические эмотивы в интернет-отзывах об объектах культурного наследия

Наиболее распространенным и наиболее исследуемым средством выражения эмотивности в языке и речи является эмотивная лексика. Исследования эмотивности на лексико-семантическом уровне широко представлены в работах как отечественных (Ю.Д. Апресяна, М.В. Никитина, Н.А. Лукьяновой, З.Е. Фоминой, В.И. Шаховского и др.), так и зарубежных ученых (А. Вежбицкой, Б. Волек, Дж. Эйтчинсон и др.). Основная проблема описания эмоций на лексическом уровне языка заключается в том, какие единицы следует считать эмотивными. Так, В.И. Шаховский выделяет следующие группы лексики, вербализующей эмоции: 1) лексика, называющая эмоции (т. е. дающая им имя); 2) лексика, описывающая эмоции; 3) лексика, выражающая эмоции (через косвенное обозначение эмоционального состояния говорящего). Именно последняя группа слов, по мнению учёного, является лексикой, формирующей эмотивный фонд языка, в то время как единицы первых двух групп представляют собой номинативное обозначение эмоций и не должны считаться эмотивными [2, с. 34–35]. Другие исследователи относят к эмотивам все лексические средства отображения эмоций: как названия эмоций, так и группы слов, в значениях которых эмоциональность присутствует как коннотация.

Обзор теоретической литературы показывает, что большинство учёных, исследующих средства выражения эмоций в языке, признавая наличие двух типов лексических единиц – «лексики эмоций» (слов, предметно-логическое значение которых составляют понятия об эмоциях) и эмоциональной лексики (эмоционально окрашенных слов, семантика которых предназначена для выражения эмоций) – тем не менее предлагают изучать их совокупность как эмотивную лексику (Л.В. Бабенко, М.Я. Блох, Н.А. Резникова, Л.Ю. Буянова, Ю.П. Нечай, С.Н. Погожая, и др.). Исследователи М.Я. Блох и Н.А. Резникова выделяют следующие виды лексем-эмотивов [11]: эмотивы-номинативы, эмотивы-ассоциативы, эмотивы-экспрессивы и окказиональные эмотивы. Достаточно подробная классификация эмотивной лексики, разработанная Л.В. Бабенко, содержит ряд функционально-семантических классов слов: слова, выражающие эмоциональное состояние, становление эмоционального состояния, эмоциональное воздействие, эмоциональное отношение, внешнее выражение эмоций, эмоциональную характеризацию объекта, эмоциональное качество [12, с. 72–80]. Согласно Л.Ю. Буяновой и Ю.П. Нечай [13, с. 84], вербализация эмоций на лексическом уровне может осуществляться посредством номинативного и описательного способов, а также методом экспликации или контекстной актуализации.

В данном исследовании мы принимаем широкий подход к определению эмотивной лексики и ограничиваемся её общим разделением на два основных класса: (1) эмотивы-номинативы (включающие как существительные, так и другие части речи (глаголы, причастия), т. е. лексемы, имеющие в своём значении «эмоциональную» сему ('гнев', 'восхищение', 'разочарование' и т. п.), и (2) эмотивы-экспрессивы, т. е. слова и выражения, указывающие на переживание определённых эмоций автором высказывания, но не называющие их. Кроме того, в отдельную группу мы выделяем так называемые «интенсификаторы», т. е. наречия, функция которых заключается в том, чтобы усиливать или ослаблять интенсивность семантики единиц языка, с которыми они синтаксически связаны, например, *very, extremely, hugely, очень, чрезвычайно* и т. п.

Эмотивы-номинативы. Как отмечалось выше, к эмотивам-номинативам относятся лексические единицы, в структуру предметно-логического значения которых входит эмоциональный компонент. Эмотивы-номинативы представлены существительными, причастиями, глаголами и наречиями, их сочетаниями и устойчивыми выражениями; мы также относим к ним единицы, описывающие эмоции через состояние говорящего, например, *breathtaking, дух захватывает, мурашки по телу* и др. Ниже представлены примеры использования эмотивов данной группы в текстах интернет-отзывов британских, российских и турецких туристов, эксплицирующих позитивную и негативную оценки достопримечательности (табл. 1).

Поскольку отобранный эмпирический материал включает различное количество отзывов туристов двух лингвокультур, семантический анализ эмотивов проводился с использованием коэффициента частотности (**K**), который рассчитывался по следующей формуле: $\mathbf{K = N^E / N^T}$, где $\mathbf{N^E}$ – это количество эмотивов, выражающих определённую эмоцию, а $\mathbf{N^T}$ – общее количество эмотивов данного вида (т. е. эмотивов-номинативов либо эмотивов-экспрессивов) в исследуемом материале.

Было выявлено, что и британские, и российские туристы чаще всего описывают свои чувства от посещения культурно-исторических объектов как «изумление», «удивление» и «потрясение» (**K = 0,36** и **K = 0,12** соответственно). Британские туристы почти в четыре раза чаще, чем российские (**K = 0,04** и **K = 0,01** соответственно), упоминают о том, что испытывают «трепет» и «благоговение», однако «восторг» и «восхищение», согласно отзывам, чаще отмечаются российскими туристами (**K = 0,04**), чем британскими (**K = 0,01**). «Разочарование» от

Таблица 1

Эмотивы-номинативы в текстах интернет-отзывов британских и российских туристов

позитивная оценка объекта	негативная оценка объекта
брит.: • *The building itself is* ***awe inspiring****, but it has such a rich history.* • *This was an* ***amazing*** *experience!* • *To be in Red Square in the heart of Moscow with all the history is hugely* ***exciting****.*	брит.: • *Only Muslims allowed in ground floor which is a* ***shame****.* • *A little* ***disappointed*** *as part of the square was closed off for the erection of stands.* • *Suits of armour get rather* ***boring*** *after a while*
рос.*:* • *Айя София нас в очередной раз захватила и* ***очаровала****,* ***восхитила*** *и* ***поразила****.* • *Тауэр* ***поразил*** *нас, не встречала никогда такого масштаба сооружение.* • *Москва самая любимая и красивая в мире, и Красная площадь символ этого, просто* ***обожаю*** *не могу жить без нее.*	рос.*:* • *На территории – развалины. Очень* ***печально*** *смотреть на такое.* • *…когда попали внутрь слегка* ***разочаровались****, сокровища только в последнем зале.* • *В Москве очень много мест, куда хочется возвращаться. Красная Площадь,* ***к сожалению****, не из этих мест.*

Таблица 2

Количественные показатели использования эмотивов-номинативов в интернет-отзывах британских и российских туристов

Эмоции	*Брит.*	*Рус.*
Эмоции, эксплицирующие положительную оценку		
1. Удивление, изумление, потрясение (приятное)	*amazement, amazing, amazed, breathtaking, breathless, stunnin* и др. **K = 0,36**	*потрясает, потрясающий, поразительно* и др. **K = 0,12**
2. Восхищение, восторг	*admire, admiration* *delight* **K = 0,01**	*восхищение, восхищает,* *восторг* и др. **K = 0,09**
3. Трепет, благоговение	*awe, awesome, awe-inspiring* **K = 0,04**	*благоговение, трепет, благоговейный* **K = 0,01**
4. Радость, счастье	*glad, happy, happiness* **K = 0,02**	*рад, счастлив, счастье* **K = 0,04**
5. Наслаждение, удовольствие	*enjoyed, enjoyable* **K 0,12**	*насладился, наслаждение, удовольствие* **K = 0,05**
6. Симпатия	*loved, liked* **K = 0,04**	*нравится, понравилось* **K = 0,1**
Эмоции, эксплицирующие негативную оценку		
7. Разочарование	*disappointed, disappointment, disappointing, underwhelmed* **K = 0,1**	*разочарование, разочарован(ы)* **K = 0,04**
8. Сожаление	*pity* **K = 0,01**	*жаль, жалко, сожаление* **K = 0,07**
9. Грусть, печаль	*sad, saddening, sadly* **K = 0,02**	*грустно, печально* **K = 0,01**

посещения достопримечательностей в 2,5 раза чаще отмечалось британскими, чем российскими туристами (**K = 0,1** и **K = 0,04**). Примеры эмотивов-номинативов, вербализующих различные виды эмоций, а также коэффициенты частотности их употребления авторами отзывов представлены в табл. 2.

Особое место в ряду лексических эмотивов-номинативов занимают английские единицы с корнем *impress-* (*impressive, impressed, impression)* **(K = 0,1)** и русские с корнем *впечатл-* (*впечатление, впечатлен, впечатляет, не впечатлило)* (**K = 0,24**): данные лексемы указывают на наличие таких эмоций, как удивление, потрясение, изумление, восхищение, но не конкретизируют их. Например, в приведённом ниже фрагменте отзыва британского автора прилагательное *impressive*, вероятно, указывает на наличие некоего промежуточного чувства между удивлением и восхищением; в то время как в высказывании российского туриста лексема *впечатлили* может быть репрезентантом как эмоции удивления, так и восхищения:

брит.: *Amazing place from the outside*, ***impressive*** *inside but not overwhelming*;

рос.: *Особенно* ***впечатлили*** *королевские короны, такие красивые.*

Контекстный анализ употребления данных лексем позволяет заключить, что они используются для экспликации положительных, но не отрицательных эмоций.

Эмотивы-экспресивы. Лексемы и словосочетания, не называющие, но выражающие эмоции (эмотивы-экспрессивы), выполняют двойную функцию: они репрезентируют эмоциональное отношение говорящего к объекту (эмотив) и одновременно усиливают воздействие высказывания на слушающего, делая его более ярким, эмоционально окрашенным (экспрессив) [2]. Данная группа эмотивов представлена прилагательными и существительными (табл. 3).

В отличие от эмотивов-номинативов, бóльшая часть которых служит для обозначения определённых эмоций, эмотивы-экспрессивы, как правило, не закреплены за конкретной эмоцией и могут служить средством выражения целого спектра эмоций. Так, в вышеприведённых фрагментах (табл. 3) эмотивы указывают на наличие эмоций восхищения и изумления в положительных отзывах и эмоций разочарования и гнева **–** в отрицательных.

Семантический анализ эмотивов-экспрессивов показывает, что среди характеристик объектов культурно-исторического наследия, вызывающих положительные эмоции у российских туристов, ведущей является «красота» достопримечательности либо её части/ аспекта (колонны, архитектура, фрески, часть ансамбля и т. п.): коэффициент употребления лексических репрезентантов данного концепта (лексемы росс. *красивый, красота, прекрасный* и др.) в отзывах российских туристов составляют **K = 0,47**, в то время как в отзывах британ-

Таблица 3

Эмотивы-экспрессивы в текстах интернет-отзывов британских и российских туристов

позитивная оценка объекта	негативная оценка объекта
брит.: • *A* ***very beautiful*** *place to be and definitely worth a visit* • *Spend time with the tour guides as the stories they tell are* ***fantastic****.* • ***Incredible*** *space with* ***beautiful****, immaculately kept iconic buildings.*	брит.: • *The queues are* ***horrendous*** *and the ticket price is* ***exorbitant****.* • ***Shame*** *on you to those security guards.* • *But it* ***is being ruined*** *as a tourist venue by over commercialisation and over use*
рос.: • *Собор Святой Софии – невероятное место!* • *А сейфовая комната – это нечто!* ***Такой красоты*** *еще не видела.* • *Красная площадь* ***прекрасна****!*	рос.: • ***Позор*** *Стамбулу за разрушение культурного наследия.* • *Устраивать ярмарочный балаган с песнями, плясками и прочими развлечениями на святом для каждого русского человека месте – это полное* ***безобразие****!*

ских туристов данный показатель равняется **К = 0,28** (лексемы *beauty*, *beautiful, gorgeous*). Примечательно, что наиболее «красивой» из достопримечательностей (отзывы о которых составляют материал исследования) для российских туристов является Красная площадь – объект культурного наследия, находящийся в столице России.

Коэффициенты упоминаний о «величии» объектов (лексемы брит. *magnificent, grand, grandeur*; *величие, величественный, мощь* и др.) составляют **К = 0,11** и **К = 0,19** соответственно. В отзывах туристов из Великобритании преобладают лексические эмотивы-экспрессивы с общей семантикой положительности (**К = 0,6**), такие как *wonderful, fantastic, marvellous, terrific, fabulous, excellent, wow, superb, good* и др., в то время как данный показатель в отзывах российских туристов в два раза ниже (**К = 0,33**) (лексемы *чудесный, сказочный, фантастический, отличный, супер, круто, замечательный*, *потрясающий* и др.). Именно Лондонский Тауэр и Красная площадь имеют самые высокие коэффициенты в категории «Общая положительная оценка объекта» у британских и российских туристов соответственно. Заслуживает внимания и тот факт, что среди эмотивов данной группы, используемых российскими пользователями для описания эмоций от посещения главной площади страны, активно задействуются сочетания прецедентного характера *сердце родины, сердце России*. Детализация коэффициентов по объектам представлена в табл. 4.

Таблица 4

Количественные показатели использования эмотивов-экспрессивов с положительной оценкой в интернет-отзывах британских и российских туристов

источник эмоции	брит.			рус.		
	ЛТ	**КП**	**АС**	**ЛТ**	**КП**	**АС**
1. Красота объекта/ его части	0,005	0,08	**0,2**	0,05	**0,27**	**0,15**
2. Величие, мощь	0,03	0,01	0,07	0,01	0,07	0,11
3. Общая положительная оценка объекта/ его части	**0,36**	0,1	0,14	0,08	**0,18**	0,07

Коэффициенты употребления лексических эмотивов-экспрессивов, отражающих негативные эмоции и, соответственно, реализующих отрицательную оценку объекта в целом либо его отдельного аспекта или части (стоимости билета, отношения персонала, несоответствие ожиданиям и т. п.), составляют **К = 0,06** в отзывах британских и **К = 0,02 –** российских туристов.

Интенсификаторы. Как отмечалось выше, отдельную группу эмотивов составляют интенсификаторы, усиливающие семантику лексем, с которыми они соединены синтаксической связью. Данные единицы могут увеличивать интенсивность как эмотивов-номинативов, так и эмотивов-экспрессивов, например:

брит.: ***Truly*** *horrible bully boy guards, they are the reason I have given a poor score* (интенсификатор + эмотив-экспрессив);

The Crown Jewels are absolutely spectacular and worth the wait in line (интенсификатор + эмотив-экспрессив);

Having seen The Tower from Tower Hill and also on TV, I was ***very*** *excited to finally visit it* (интенсификатор + эмотив-номинатив);

рос. ***Очень*** *красивое место и умиротворяющее, несмотря на толпу народа* (интенсификатор + эмотив-экспрессив);

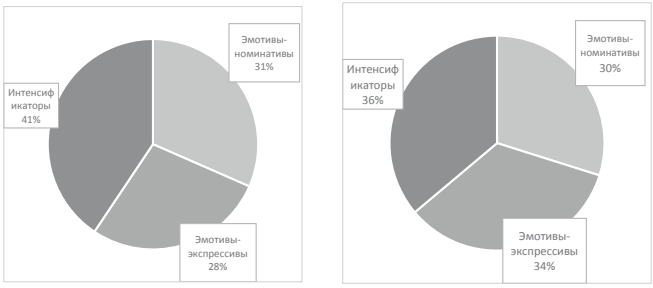


Рис. 1. Лексические эмотивы в интернет-отзывах британских и российских туристов

Были в марте, народу было мало, что ***очень*** *удивляет* (интенсификатор + эмотив-номинатив).

В отличие от российских туристов, использующих относительно ограниченный набор интенсификаторов (*такой, невероятно, очень* и нек. др.), британские туристы применяют широкий спектр данных единиц (*so, very, hugely, extremely, incredibly, highly* и нек. др.); при этом общее количество интенсификаторов в отзывах британских туристов значительно превышает количество лексических эмотивов других групп (рис. 1).

Синтаксические средства реализации эмотивности в интернет-отзывах британских и российских туристов об объектах культурного наследия

Различные аспекты реализации категории эмотивности в синтаксических структурах отражены в работах С.В. Ионовой, Л.А. Пиотровской, С.В. Коростовой, Н.Н. Орловой, Т.Н. Синеоковой и др. Изучение средств реализации категории эмотивности на синтаксическом уровне связано с коннотативным значением высказывания, которое наслаивается на его семную структуру [14; 15]. Также важно отметить, что каждому языку свойственны определённые способы реализации эмотивности на синтаксическом уровне, закрепившиеся в языке, соответственно, корпус эмотивного синтаксиса того или иного языка включает структурные типы эмотивных предложений, достигшие относительно систематического употребления и не утратившие своей выразительности [16, с. 4]. Приведём результаты исследования эмотивных конструкций в отзывах британских и российских туристов об объектах культурно-исторического наследия. Поскольку интернет-отзывы создаются обычными людьми, репертуар синтаксических средств репрезентации эмоций в них является весьма ограниченным. В основном это восклицательные и эллиптические предложения, значительно реже – повторы, риторические вопросы и парцелляция.

Восклицательные (эксклamативные) предложения. Синтаксические эмотивы данного вида способны передавать любые виды отрицательных и положительных эмоций (и, следовательно, давать объекту соответствующую оценку). В исследуемом материале наиболее распространёнными являются повествовательные и побудительные восклицательные предложения (табл. 6).

Отметим, что эксклamативные английские предложения со структурой *What a…!* в текстах отзывов британских туристов нередко заканчиваются не восклицательным знаком, а точкой, например: *What a place. What a wonderful experience.* Возможно, отказ от использования восклицательного знака обусловлен тем, что данные предложения по умолчанию считаются восклицательными в силу своей структуры.

В целом использование восклицательных предложений более свойственно российским туристам: согласно подсчётам, в их отзывах содержится почти в два раза больше предложений данного типа, чем в отзывах туристов-британцев. Кроме того, российские туристы нередко прибегают к синграфемике, используя сразу несколько восклицательных знаков для усиления эмоциональности высказывания, например: *Старейшая столица!!!!! Этим все сказано!!!!!*

Эллипсис. Широко употребительными в отзывах британских (и несколько реже – в отзывах российских) туристов являются эллиптические конструкции, однако не всегда данные предложения несут в себе эмотивный «заряд». Полагаем, что употребление эллиптических предложений в значительной степени обусловлено спецификой жанра туристического интернет-отзыва, в котором эллипсис выполняет, прежде всего, функцию имитации разговорной речи и экономии языкового пространства, например: брит.: *Just home from a trip to London to visit the Tower.*; рос.: *Приезжая не первый раз, каждый раз находим, что-то новое.*

Эллипсис часто выступает не основным, но дополнительным средством реализации эмотивности в сочетании с лексическими эмотивами, а также в восклицательных предложениях, усиливая эмотивную функцию за счёт опущения коммуникативно незначимых элементов и рематизации компонентов предложения, являющихся эмоционально важными для автора высказывания.

Риторические вопросы также чаще можно встретить в отзывах российских, нежели британских туристов. В отличие от других синтаксических конструкций, способных отражать эмоции говорящего, для риторических вопросов и восклицаний эмотивная функция является основной. Согласно Е.В. Падучевой, использование риторических вопросов характерно для эмоционально насыщенной коммуникации, при которой происходит спонтанная незапланированная естественная демонстрация эмоций как проявление внутреннего человеческого эмоционального состояния [17]. Исследования показывают, что риторические вопросы чаще всего выражают негативные (негодование, возмущение, сожаление и др.), и значительно реже – положительные эмоции [18], чему находим подтверждение и в нашем материале:

Таблица 6

Восклицательные предложения в текстах интернет-отзывов британских и российских туристов

позитивная оценка объекта	негативная оценка объекта
брит.: • *What an incredible experience at the Tower of London!* • *A great experience for all so don't miss it!*	брит.: • *Complete waste of money, don't bother going!* • *Blinking heck, the ticket with the museum was £86!*
рос.: • *Величайший памятник Византийской эпохи!* • *Великолепное место в Стамбуле, которое вы обязательно должны посетить!*	рос.: • *Мужу не понравилось, он сказал, что ожидал большего!* • *Ну надо же было из музея сделать действующую мечеть!*

Таблица 7

Эмотивные конструкции, содержащие эллипсис, в текстах интернет-отзывов британских и российских туристов

позитивная оценка объекта	негативная оценка объекта
брит.: • *Tons of cool history* (эллипсис + эмотив-экспрессив). • *Really enjoyed and would recommend* (эллипсис + эмотив-номинатив) • *Didn't think the tower of London would be that fun but it actually was!* (эллипсис в восклицательном предложении)	брит.: • *Massive disappointment* (эллипсис + эмотив-номинатив). • *A little disappointed as part of the square was closed off for the erection of stands* (эллипсис + эмотив-номинатив). • *No disabled concessions!* (эллипсис в восклицательном предложении)
рос.: • *Обязательно к посещению* (эллипсис + эмотив-экспрессив). • *Столько всего интересного!* (эллипсис в восклицательном предложении + эмотив-номинатив)	рос.: • *Больше никогда* (эллипсис + эмотив-экспрессив). • *Зря потраченное время* (эллипсис + эмотив-экспрессив)

брит.*: It's taken me 68 years to visit this iconic site. Why? It was absolutely fantastic.* (сожаление по поводу упущенного времени); *You knew the cost of the ticket before you arrived? What were you expecting. A nights accommodation included?* (возмущение по поводу недовольства других туристов);

рос.*: Ну разве можно здесь не побывать?* (удивление); *Если есть на ВДНХ грандиозный каток, зачем нас историческом месте каток????* (возмущение).

В последнем фрагменте эмоциональность риторического вопроса усиливается за счёт избыточного использования графических средств.

Парцелляция заключается в намеренном делении связного текста на несколько пунктуационно и интонационно самостоятельных отрезков, что может способствовать чувственно-образному восприятию и эмоциональному осмыслению поступающей информации. Как и в случае с эллипсисом, парцелляция в исследуемых отзывах не всегда является эмотивно обусловленной и может быть отнесена к жанровым особенностям текстов данного типа (элементы разговорного стиля) либо указывать на особый стиль автора, например:

брит.: *Beefeater Nev was excellent. Full of interesting history and amusing anecdotes. Made the 45 minute tour fly by and kept 5 year old enthralled;*

рос.*: В этот раз брали аудиогид. Думаю, это было лишним. Информации в гиде минимум.*

Повторы (лексические и синтаксические). Повторение в речевой цепи единиц плана выражения демонстрирует неизменность, постоянство овладевшего говорящим чувства [19, с. 91**–**92]. В исследуемом материале повторы, так же, как эллипсис, используются в качестве вспомогательного средства в сочетании с другими эмотивами лексического либо синтаксического уровня.

брит.: ***Lots** to see and we came away pleased that we had made the visit. **Lots** of history and we learnt a lot about the Towers history. Great visit, **easy to find**, **easy to access**.*

росс.: *Много **туристов**, радостных **туристов**!*

***Да,** это мечеть, **да,** красиво. Но все таки это принадлежало христианской культуре…*

Таким образом, можно заключить, что эмотивность является важной составляющей туристического интернет-отзыва, тесно переплетающейся с оценочностью. Категория эмотивности в туристических интернет-отзывах реализуется преимущественно на лексическом уровне, в то время как эмотивно маркированные синтаксические конструкции и графические средства чаще всего не используются автономно, но дополняют и усиливают семантику лексических эмотивов. Эмпирический анализ подтверждает наличие определённых различий в способах вербализации эмоций представителями британской и российской лингвокультур.

Так, на лексическом уровне имеются расхождения в частотности употребления эмотивов-номинативов: для британских туристов более характерны эмоции «изумления» и «трепета», тогда как в отзывах российских туристов чаще вербализуются «восхищение» и «восторг». Что касается использования эмотивов-экспрессивов, то в отзывах британских пользователей доминируют единицы с общей семантикой положительности, в то время как в комментариях российских туристов ключевым концептом, вызывающим эмоции, является красота объекта. При этом британские туристы применяют значительно более широкий и разнообразный набор интенсификаторов. На уровне синтаксиса отзывы российских туристов характеризуются широким применением восклицательных предложений и риторических вопросов, нередко усиленных графическими средствами, что свидетельствует о большей склонности к открытой, экспрессивной манере выражения. Британские туристы проявляют бóльшую «синтаксическую» сдержанность: использование синтаксических средств эмотивности в их отзывах ограничивается восклицательными и эллиптическими предложениями, выступающими в качестве дополнения к лексическим эмотивам.

Отмечается особое отношение представителей обеих лингвокультур к объектам культурно-исторического наследия своих стран, о чём свидетельствуют повышенные коэффициенты употребления лексических эмотивов, актуализирующих положительную оценку данных объектов. Полученные данные подтверждают, что в условиях глобализации и стандартизации цифровых жанров сохраняется роль глубинных культурных кодов в определении того, как представители разных культур выражают свои эмоции и чувства. Перспективы дальнейшего исследования видятся в расширении корпуса изучаемых лингвокультур, в подключении к анализу паралингвистических средств, а также в проведении сопоставительного анализа отзывов о различных типах туристических объектов.

Библиографический список

1. Терских М.В. Жанр интернет-отзыва в туристическом дискурсе. *Политическая лингвистика.* 2019; Выпуск 4: 274–283.
2. Шаховский В.И. *Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013.
3. Погорелова И.В. Лингвосемиотический аспект интернет-отзыва. *Филологические науки Вопросы теории и практики*. 2017; Ч. 3, № 10: 149–152.
4. Шаховский В.И. *Лингвистическая теория эмоций*: монография. Москва: Гнозис, 2008.
5. Сажина Е.В. «Эмоциональность» и «эмотивность» в лингвистике: к разграничению понятий. *Эпоха науки*. 2019; № 20: 571–574.
6. Филимонова О.Е. *Категория эмотивности в английском тексте (когнитивный и коммуникативный аспекты)*. Диссертация … доктора филологических наук. Санкт-Петербург: РГПУ, 2001.
7. Говорунова Л.Ю. Отзыв туриста как новый речевой жанр туристического интернет-дискурса. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2013; № 1 (292): 198–203.
8. Еремина М.А. Речевой жанр отзыва в коммуникативном пространстве Интернета. *Научный диалог.* 2016; № 5 (53): 34–45.
9. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. Москва, 2006.
10. Романова Т.В. *Модальность. Оценка. Эмоциональность:* монография. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2008.
11. Блох М.Я., Резникова Н.А. Средства эмоционального воздействия политических выступлений. *Вестник ТГПУ*. 2006; № 9: 14–19.
12. Бабенко Л.Г. *Лексические средства обозначения эмоций в русском языке*. Свердловск: Издательство Уральского университета, 1989.
13. Буянова Л.Ю., Нечай Ю.П. *Эмотивность и эмоциогенность языка: механизмы экспликации и концептуализации*: монография. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2016.
14. Пиотровская Л.А. *Лингвистическая природа эмотивных высказываний*. Диссертация … доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 1995.
15. Коростова С.В. Эмотивность как функционально-семантическая категория: к вопросу о терминологии. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009; № 103: 85–93.
16. Турбина О.А. Природа эмотивного синтаксиса и его категорий. *Вестник ЮУрГУ.* Серия: Лингвистика. 2013; Т. 10, № 2: 4–9.
17. Падучева Е.В. *Высказывание и его соотнесенность с действительностью: Референциальные аспекты семантики местоимений*. Москва: ЛКИ, 2010.
18. Чиршева Г.Н., Рябева М.И. Выражение эмоций при помощи риторических вопросов. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2018; № 5 (86): 117–126.
19. Хазагеров Г.Г. *Политическая риторика*. Москва: Никколо-Медиа, 2002.

References

1. Terskih M.V. Zhanr internet-otzyva v turisticheskom diskurse. *Politicheskaya lingvistika.* 2019; Vypusk 4: 274-283.
2. Shahovskij V.I. *`Emocii: Dolingvistika, lingvistika, lingvokul'turologiya*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2013.
3. Pogorelova I.V. Lingvosemioticheskij aspekt internet-otzyva. *Filologicheskie nauki Voprosy teorii i praktiki*. 2017; Ch. 3, № 10: 149-152.
4. Shahovskij V.I. *Lingvisticheskaya teoriya `emocij*: monografiya. Moskva: Gnozis, 2008.
5. Sazhina E.V. «`Emocional'nost'» i «`emotivnost'» v lingvistike: k razgranicheniyu ponyatij. *`Epoha nauki*. 2019; № 20: 571-574.
6. Filimonova O.E. *Kategoriya `emotivnosti v anglijskom tekste (kognitivnyj i kommunikativnyj aspekty)*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg: RGPU, 2001.
7. Govorunova L.Yu. Otzyv turista kak novyj rechevoj zhanr turisticheskogo internet-diskursa. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 1 (292): 198-203.
8. Eremina M.A. Rechevoj zhanr otzyva v kommunikativnom prostranstve Interneta. *Nauchnyj dialog*. 2016; № 5 (53): 34-45.

9. Vol'f E.M. *Funkcional'naya semantika ocenki*. Moskva, 2006.
10. Romanova T.V. *Modal'nost'. Ocenka. `Emocional'nost':* monografiya. Nizhnij Novgorod: NGLU im. N.A. Dobrolyubova, 2008.
11. Bloh M.Ya., Reznikova N.A. Sredstva `emocional'nogo vozdejstviya politicheskih vystuplenij. *Vestnik TGPU*. 2006; № 9: 14-19.
12. Babenko L.G. *Leksicheskie sredstva oboznacheniya `emocij v russkom yazyke*. Sverdlovsk: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 1989.
13. Buyanova L.Yu., Nechaj Yu.P. *`Emotivnost' i `emociogennost' yazyka: mehanizmy `eksplikacii i konceptualizacii*: monografiya. Moskva: FLINTA: Nauka, 2016.
14. Piotrovskaya L.A. *Lingvisticheskaya priroda `emotivnyh vyskazyvanij*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1995.
15. Korostova S.V. `Emotivnost' kak funkcional'no-semanticheskaya kategoriya: k voprosu o terminologii. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena.* 2009; № 103: 85-93.
16. Turbina O.A. Priroda `emotivnogo sintaksisa i ego kategorij. *Vestnik YuUrGU.* Seriya: Lingvistika. 2013; T. 10, № 2: 4-9.
17. Paducheva E.V. *Vyskazyvanie i ego sootnesennost' s dejstvitel'nost'yu: Referencial'nye aspekty semantiki mestoimenij*. Moskva: LKI, 2010.
18. Chirsheva G.N., Ryabeva M.I. Vyrazhenie `emocij pri pomoschi ritoricheskih voprosov. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; № 5 (86): 117-126.
19. Hazagerov G.G. *Politicheskaya ritorika*. Moskva: Nikkolo-Media, 2002.

Статья поступила в редакцию 28.11.25

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-506-508

Sokolovskaya V.V., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department, Military Educational Scientific Center of the Ground Forces "The Combined Arms Academy of the Armed Forces of the Russian Federation" (Moscow, Russia), E-mail: sokolovskaya1000@mail.ru*
Gorsheneva T.A., *teacher, Military Educational Scientific Center of the Ground Forces "The Combined Arms Academy of the Armed Forces of the Russian Federation" (Moscow, Russia), E-mail: tati-imp@yandex.ru*

THE SPECIFICITY OF MILITARY SPECIALISTS' TRANSLATION TRAINING: FROM MENTAL SPACES TO PROFESSIONAL COMPETENCIES. The relevance of the study lies in the increasing complexity and interconnectedness of global security. In today`s world, where conflicts and international cooperation are closely intertwined, the ability to translate authentic texts adequately and effectively becomes critical. Training of post graduate students requires an integrate approach that includes both linguistic and mental aspects. The objective of the study is to establish the relationship between the complex process of forming the mental spaces and the develop of stable competencies. The objectives include defining mental spaces as a dynamic integrative contour of knowledge and skills; analyzing the role of virtual immersion in cultural-information contexts; illustrating with practical examples of translating and the possibilities of the electronic textbook for mastering them. The role of mental spaces in the learning process is analyzed and approaches to improving educational programs are proposed, in particular through the integration of an electronic textbook focused on the development of linguistic, cultural, military-operational, psychoemotional and cognitive skills.

Key words: **military translation, mental spaces, professional competencies, electronic textbook, military terminology**

В.В. Соколовская*, канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков, ВУНЦ СВ «Общевойсковая Академия ВС РФ», г. Москва, E-mail: sokolovskaya1000@mail.ru*
Т.А. Горшенева, *преп., ВУНЦ СВ «Общевойсковая Академия ВС РФ», г. Москва, E-mail: tati-imp@yandex.ru*

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДУ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ: ОТ МЕНТАЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ КОМПЕТЕНЦИЯМ

Актуальность данного исследования продиктована растущей сложностью и взаимозависимостью глобальной безопасности. В современном мире, где конфликты и международное сотрудничество тесно связаны, умение адекватно и эффективно переводить аутентичные документы становится критически важным. Подготовка слушателей требует комплексного подхода, включающего как лингвистические, так и ментальные аспекты. Цель исследования – установить взаимосвязь между сложным процессом формирования ментальных пространств и развитием устойчивых компетенций. Задачи включают определение ментальных пространств как динамического интегративного контура знаний и навыков; анализ роли виртуального погружения в культурно-информационных контекстах; иллюстрацию примерами перевода и возможностей электронного учебника для их освоения. Проанализирована роль ментальных пространств в процессе обучения, и предложены подходы к совершенствованию образовательных программ, в частности путем интеграции электронного учебника, ориентированного на развитие лингвистических, культурологических, военно-оперативных, психоэмоциональных и когнитивных навыков.

Ключевые слова: **военный перевод, ментальные пространства, профессиональные компетенции, электронный учебник, военная терминология**

The **relevance** of this research stems from the increasingly complex and interconnected nature of global security. In today's world, where conflicts and international cooperation are closely intertwined, the ability to translate documents adequately and efficiently becomes critical. Training post graduate students to navigate different armies, countries, and worldviews requires a comprehensive approach including both linguistic and psychomental aspects of their activities, as well as the specifics of the military environment. The **objective** of the research is to establish interrelationship of the complicated process, starting with the formation of mental spaces of the post graduate student as an interpreter and ending with the development of stable professional competencies. The growing demand for highly skilled military translation, coupled with the specific requirements of the defense sector, underscores this **study's importance** timely. Special attention is paid to the electronic textbook integration into the educational process as a tool that contributes to the more effective formation of these mental spaces and the professional competencies development. The focus of the study is postgraduate students' mental spaces operating in the process of translation. Corresponding **tasks** of our study are to analyze the concept of mental spaces as a dynamic, integrated framework of knowledge, skills, attitudes, and behavioral patterns crucial for cognitive activity and effective information processing in translation; to explore the role of immersion in specific information and cultural environments, particularly through the electronic textbook, in shaping and enhancing mental spaces; to identify and exemplify specific translation techniques within the military terminology context and demonstrate how the electronic textbook can support their acquisition. The **research methods** are conceptual analysis and system approach. The analysis of the cognitive models that military interpreters develop during their training, work and the definition of the concept of "mental spaces" in the context of military translation activities are revealed.

The **scientific novelty** lies in the integrated approach to military translation education by conceptualizing the training through the lens of mental spaces and proposing a direct correlation between the structured development of diverse mental spaces and the acquisition of stable professional competencies in this specialized field.

Theoretical significance elucidates the cognitive underpinnings of specialized translation, particularly in the military domain, by applying the concept of mental spaces to explain how translators process and render complex information. Also, enhances understanding of intercultural communication within military contexts, emphasizing the importance of cultural and historical mental spaces for effective interactions. **Practical significance** offers concrete recommendations for the electronic textbook structure and implementation tailored to the specific needs of military translation training, focusing on interactive elements, authentic materials and personalized learning that can effectively measure both the formation of mental spaces and the competencies` proficiency.

The relevance electronic textbooks developing is due, firstly, to the growing need for highly qualified personnel who speak a foreign language. Secondly, the specifics of the military sphere impose special requirements: the need for accuracy, confidentiality, knowledge of military slang, protocol, cultural characteristics, and the ability to work in stressful conditions. Thirdly, existing approaches to teaching often focus on linguistics and overlook important mental and psychological aspects that play a key role in effectively performing translation tasks in military settings [1].

The main **purpose** of this article is **to determine the relationship between the formation of mental spaces among post graduate students of military universities and the development of their professional competencies in the field of translation, as well as to justify the need and possibilities of using an electronic textbook as an effective tool in this process**. We aim to show how immersion in a specific information and cultural environment, including through an electronic textbook, as well as the development of metacognitive skills can become the basis for the formation of a highly effective specialist [2].

In this article, the concept of mental space is interpreted as a dynamic, structured and integrated set of knowledge, skills, attitudes and behavioral patterns that are formed in the translator's mind under the influence of a specific environment and educational practices [3]. Mental spaces, being an indispensable tool for cognitive activity,

are necessary for facilitating information processing, which allows you to quickly make decisions, analyze situations and find solutions to problems.

The main feature of mental spaces is their ability to integrate various elements of human experience, including knowledge, cultural contexts, and language data, functioning as "thought containers". This is especially true in the translation process, when you need to accommodate many factors at the same time. The importance of language and translation in cross-cultural communication lies in the fact that they help people of different cultures to understand each other and exchange information [4, p. 4].

The use of mental spaces in teaching the translation contributes to a deeper understanding of the context. Cultural and historical mental space plays an important role, as it allows you to calculate the cultural characteristics, traditions and mentality of the countries with which you have to interact. The electronic textbook includes modules dedicated to the cultural characteristics of English-speaking countries, as well as interactive tasks aimed at developing cross-cultural competence, case studies devoted to the analysis of real situations of cross-cultural interaction in the military sphere. A deep understanding of the history and political situation allows avoiding cross-cultural misunderstandings, correctly interpreting nonverbal signals, and adapting translation to a specific cultural context [5; 6]. Therefore, successful translation requires not only language skills, but also a deep understanding of the cultural context, which emphasizes the versatility of this activity.

Post graduate students are trained to build connections between different elements of the text, considering their cultural and linguistic characteristics. For example, the term "sergeant" in the United States is usually associated with a certain level of command in the army, while in Russia this rank may have slightly different connotations associated with the history and traditions of military administration. Another example is the phrase 'first strike' in the American military context, which may imply a preemptive strike strategy, while in other cultures it may be perceived as aggression. So, training with a focus on mental spaces helps students not only translate words, but also convey meaning, recognizing cultural and linguistic characteristics, which is especially important in military affairs.

Practice shows that the active use of mental spaces allows students to better cope with tasks that require analytical thinking, since it is easier for them to connect new knowledge with existing ones, creating deeper associations and contributing to the formation of stable cognitive structures. In addition, the use of mental spaces contributes to the improvement of cognitive processes, such as memory, attention, and analytical abilities. For example, visualizing information in the form of mental maps or diagrams can significantly increase the level of understanding and memorization of information by post graduate students, which allows you to perform translation more accurately and efficiently, minimizing the likelihood of errors and ensuring high quality. It is important to remember that translation is not only a linguistic, but also a cultural act, an act of communication at the intersection of cultures [7, p. 4].

Teaching post graduate students to translate involves modeling scenarios that develop their cognitive abilities and skills in multitasking and high-pressure environments. Lack of cognitive skills can lead to a decrease in the accuracy of translating complex texts. As T.A. Gorsheneva notes lexical and syntactic difficulties associated with certain background knowledge that a translator must possess determine the complexity of the text and affect its understanding [8, p. 2]. According to the cognitive model of I.E. Klyukanov, translation activity implies two aspects: adaptive activity, during which the translator is able to understand the text in a certain way: the translator focuses on the culture of the recipient; resistive activity, during which attention is paid to the culture of the original [9, p. 68]. Due to the fact that any language does not exist separately from the thought processes that occur in the mind of the translator as a separate individual, forms of thinking are reflected in language representations. Considering this feature we can conclude that the task of determining the conceptual basis of translation is directly related to thinking, language, and consciousness. Thus, the essence of the cognitive approach to translation is aimed not so much at transmitting information, but rather at the orientation of the individual in his own cognitive area, the area of cognition of the surrounding reality, the area of its refraction in the act of interpretation [10, p. 52].

Effective training of post graduate students should be aimed at purposeful formation and integration of mental spaces. An electronic textbook containing interactive simulations and case studies allows you to create more realistic and dynamic learning situations. Intensive language learning and working with authentic materials such as Field Manuals, orders, briefings and interviews, as well as participating in role-playing games that simulate real situations, play a key role in immersion in the language environment [11]. These exercises contribute to the formation of a flexible and effective mental space, which allows you to successfully cope with professional tasks in complex and dynamic conditions. It is important to note that the electronic textbook provides opportunities for individualization of training and independent construction of an educational trajectory.

A.M. Romanova emphasizes that for a high-quality translation of military terms and concepts, it is important to master various techniques and methods, including paraphrasing and calquing [12, p. 143].

Calquing can be illustrated by the example of the term 'command and control', which in Russian is often translated as '*командование и управление*'. This translation preserves the structure of the original, which allows you to convey its meaning and context. In military English, this term is used to refer to a system that provides command and control of troops and coordination of actions. Another example of calquing is the term 'logistics', which is translated as '*логистика*'. It also preserves the structure and meaning of the original text, which makes it understandable for the Russian-speaking audience. In the context of ground forces, logistics encompasses all aspects of supply, including transportation, supply, and resource allocation.

Paraphrasing can be used to translate more freely. For example, the phrase 'engage the enemy', which can be translated as 'start fighting against the enemy'. In a military context, this expression can mean active participation in combat operations, when commanders are required to make strategic decisions. Another example of paraphrasing is the phrase 'hold the line', it can be translated as 'hold your ground' or 'prevent the enemy from breaking through'. This allows you to more accurately convey the meaning in the context of military operations, when troops must protect certain areas of the front.

Both methods – calquing and paraphrasing – allow us to adapt military terms to the Russian language context, while maintaining their original meaning. Thus, the use of various translation methods, such as calquing and paraphrasing, significantly enriches research in the field of military terminology and expands its horizons, allowing more accurate and efficient transfer of information between different linguistic and cultural contexts. The electronic textbook developed at the Department of Foreign Languages of Combined Arms Academy of the Russian Federation Armed Forces contains a glossary of military terms with examples of using various translation methods, which greatly facilitates the learning process.

Despite the positive examples, there is a need for a more active approach to teaching translation that takes into account modern methods and theories. The electronic textbook based on the principles of interactivity and problem-based learning allows post graduate students to engage in an active learning process. The inclusion of video and audio materials of interviews with military personnel and experts covering strategy, tactics and weapons issues, reports of military training exercises that demonstrate real-world situations of interaction and use of equipment, instructions for operating military equipment and weapons adds interactivity and authenticity.

Post graduate students' mental spaces are a complex and multi-faceted structure that includes several key aspects. First of all, it is a linguistic mental space based on a deep knowledge of the language combination and mastery of the entire spectrum of military terminology, from professional jargon to stylistic features of official business communication. It is important not only to know the words, but also to understand their subtle connotations and contextual nuances [13]. For example, the phrase 'clear the area' in the US army can mean not only clean up the terrain from enemy forces, but also putting it in order after the fighting, including the removal of the bodies of the dead. The Russian version will be more specific and clear. When translating, you should take into consideration the existing differences and adapt the translation to avoid ambiguities and inaccuracies. For another example, 'force multipliers' refer to factors that enhance combat power, such as modern equipment, well-trained personnel, or air support. A direct translation can be misleading, since there is no exact equivalent in Russian military doctrine. In this case, it is necessary to use a descriptive translation, such as 'factors that increase the effectiveness of combat operations', with an explanation of the specific elements included in this concept. The electronic textbook includes multimedia elements for demonstrating and practicing various situations and contexts in which such military terms and expressions occur.

The main advantage of the electronic textbook compared to printed publications is the ability to process and store more information, to individualize learning, to contain tools for creating mental maps and diagrams, allowing post graduate students to visualize their knowledge and better understand the relationships between different elements of the text, which facilitates the learning process and makes it more visual. Navigation systems can be used for quickly finding the required information.

Closely linked to mental spaces, the formation of professional competencies is the ultimate goal of learning. The key skills required for successful performance cover a wide range of areas, ranging from linguistic accuracy to the ability to adapt to stressful situations. An effective specialist should have a multi-faceted set of competencies that allow him to successfully solve the tasks set.

The effectiveness of training post graduate students is a continuous process in which the formation of mental spaces directly affects the development of professional competencies. Mental spaces not only reflect knowledge of language and culture, but also include an understanding of military terminology, strategy, tactics, and the thinking patterns of a potential adversary. The development of mental spaces is not just the accumulation of information, but also the formation of the ability to quickly adapt to changing conditions, to make informed decisions in stressful situations. The electronic textbook can be used to assess the formation of mental spaces and professional competencies, as well as to monitor learning progress. The electronic textbook allows you to include a training set of exercises, final and control tasks in sections. When working with the electronic textbook, post graduate students get a quick response to the completed task.

Teaching post graduate students to translate is a complex, multi-faceted process that goes beyond traditional language education. The formation of specific mental spaces – linguistic, cultural-historical, military-operational, psychoemotional, and cognitive-operational – is the basis for the development of necessary professional competencies [14]. The electronic textbook application as a tool for the formation of these mental spaces and the development of professional competencies is a promising direction in the military translators` training.

Effective preparation of post graduate students should be comprehensive, focused and based on a deep understanding of the needs of the military environment.

This approach allows not only to equip a specialist with the necessary tools, but also to form a flexible, adaptive mindset that can withstand the challenges of the modern world.

The degree of achievement of the research aim and its objectives is substantial. The research has successfully analyzed the concept of mental spaces, demonstrated their crucial role in translation, and specifically explored their application within the military context.

Thus, military translation is not only a technical operation, but also a complex mental process, where the translator acts as a cultural intermediary and strategic partner. The electronic textbook facilitates the formation of mental spaces by providing tools for visualizing information and quickly accessing the necessary information. This makes the learning process more effective and allows post graduate students to develop the high-level professional competencies that are in demand in today's geopolitical situation. The developed electronic textbook contains authentic texts with professionally oriented military content, as well as exercises aimed at working out the specifics of translation in the military field.

This research highlights the critical link between the development of mental spaces and the acquisition of professional translation competencies among military specialists, further emphasizing the role of the electronic textbook in this process. The study underscores the need for a more holistic approach to military translation training that integrates linguistic, cultural, military-operational, psychoemotional, and cognitive aspects. The novelty of the work lies in its integrated approach to military translation education, framing education through the framework of mental spaces and proposing a direct correlation between the structured development of different mental spaces and the acquisition of stable professional competencies in this specialized field.

The practical significance of the research extends to the development and implementation of the electronic textbook that enhance education in the field of military translation. By focusing on interactive elements, authentic materials, and personalized learning paths, the electronic textbook provides a valuable tool for improving both mental space formation and competency levels. It suggests that incorporating real-world scenarios, cultural understanding, and psychological resilience into the curriculum can significantly enhance the skills and preparedness.

The theoretical significance is enriched by understanding intercultural communication in military contexts, emphasizing the importance of cultural and historical mental spaces for effective interactions. This article is useful for the instructors who work in the field of translation training and create modern electronic textbooks. In addition, the research points to the need for further investigation into the complexities of cognitive processing in translation and the role of technology in facilitating this process. By delving into the nuances of mental spaces and their impact on translation competence, the study still remains unexplored and requires further research. Further refinement of assessment methodologies for both mental spaces and professional competences would also be a valuable avenue for contributed research in the ever-evolving global landscape.

Библиографический список

1. Власова С.В. *Психологические аспекты профессиональной подготовки военных переводчиков*. Москва: Военный университет, 2017.
2. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*. Москва: ЭТС, 2002.
3. Фоконье Ж., Тернер М. *Как мы мыслим: концептуальное смешение и скрытые сложности разума*. Нью-Йорк: Basic Books, 2002.
4. Бурцева К.А., Попова С.В. Роль языка и перевода в межкультурной коммуникации: особенности и сложности. *Вестник межкультурной коммуникации*. 2025; Т. 15, № 3: 45–52.
5. Самовар Л.А., Портер Р.Э., Макдэниел Э.Р. *Межкультурная коммуникация*. Лондон: Пирсон, 2017.
6. Байрам М. *Обучение и оценка межкультурной коммуникативной компетенции.* Лондон: Multilingual Matters, 1997.
7. Селиванова Е.А., Татаревич М.В. Межкультурная коммуникация и перевод. *Банковская система: устойчивость и перспективы развития*: сборник научных статей седьмой международной научно-практической конференции по вопросам банковской экономики. Пинск, 2016: 301–303.
8. Горшенева Т.А. Факторы, влияющие на формирование ментальных пространств переводчика при работе с англоязычными текстами. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.* Серия: Гуманитарные науки. 2025; № 4/2: 183–186.
9. Клюканов И.Э. *Психолингвистические проблемы перевода*. Калинин: КГУ, 1989.
10. Нефедова Л.А. *Когнитивный подход к интерпретации текста:* учебное пособие. Челябинск: ЧелГУ, 2003.
11. Дафф А. *Третий язык: обучение на основе языкового образования*. Оксфорд: Пергамон, 1995.
12. Романова А.М. Практико-ориентированное обучение переводу в неязыковом учебном высшем заведении. *Труды БГТУ.* Серия 4: Принт- и медиатехнологии. 2021; № 2 (244): 142–146.
13. Белл Р. Т. *Перевод и переводчики: теория и практика*. Нью-Йорк: Лонгман, 1991.
14. Венути Л. *Невидимость переводчика: история перевода*. Лондон; Нью-Йорк: Routledge, 1995.

References

1. Vlasova S.V. *Psihologicheskie aspekty professional'noj podgotovki voennyh perevodchikov*. Moskva: Voennyj universitet, 2017.
2. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*. Moskva: `ETS, 2002.
3. Fokon'e Zh., Terner M. *Kak my myslim: konceptual'noe smeshenie i skrytye slozhnosti razuma.* N'yu-Jork: Basic Books, 2002.
4. Burceva K.A., Popova S.V. Rol' yazyka i perevoda v mezhkul'turnoj kommunikacii: osobennosti i slozhnosti. *Vestnik mezhkul'turnoj kommunikacii*. 2025; T. 15, № 3: 45-52.
5. Samovar L.A., Porter R.`E., Makd`eniel `E.R. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya*. London: Pirson, 2017.
6. Bajram M. *Obuchenie i ocenka mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii.* London: Multilingual Matters, 1997.
7. Selivanova E.A., Tatarevich M.V. Mezhkul'turnaya kommunikaciya i perevod. *Bankovskaya sistema: ustojchivost' i perspektivy razvitiya*: sbornik nauchnyh statej sed'moj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii po voprosam bankovskoj `ekonomiki. Pinsk, 2016: 301-303.
8. Gorsheneva T.A. Faktory, vliyayuschie na formirovanie mental'nyh prostranstv perevodchika pri rabote s angloyazychnymi tekstami. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2025; № 4/2: 183-186.
9. Klyukanov I.`E. *Psiholingvisticheskie problemy perevoda*. Kalinin: KGU, 1989.
10. Nefedova Jl.A. *Kognitivnyj podhod k interpretacii teksta:* uchebnoe posobie. Chelyabinsk: ChelGU, 2003.
11. Daff A. *Tretij yazyk: obuchenie na osnove yazykovogo obrazovaniya*. Oksford: Pergamon, 1995.
12. Romanova A.M. Praktiko-orientirovannoe obuchenie perevodu v neyazykovom uchebnom vysshem zavedenii. *Trudy BGTU.* Seriya 4: Print- i mediatehnologii. 2021; № 2 (244): 142-146.
13. Bell R. T. *Perevod i perevodchiki: teoriya i praktika*. N'yu-Jork: Longman, 1991.
14. Venuti L. *Nevidimost' perevodchika: istoriya perevoda*. London; N'yu-Jork: Routledge, 1995.

Статья поступила в редакцию 18.11.25

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-508-510

Tanasyeva E.O., *senior teacher, Department of Germanic-Romance Languages and Methods of Teaching (Kolomna, Russia), E-mail: tanasyeva.eo@mail.ru*
Dubova M.A., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, State University of Humanities and Social Studies (Kolomna, Russia), E-mail: dubovama@rambler.ru*

THE MOTIF OF "STONE WOMEN" AS A WORLD-MODELLING UNIVERSAL IN THE NOVEL PROSE OF B.A. PILNYAK. The article examines the author's world-modeling techniques in B.A. Pilnyak's novels. The authors focus on the motif-figurative paradigm in structuring the author's worldview. The motif of "stone women," a recurring theme in the writer's work, not only objectifies the author's worldview paradigm but is also embedded in his natural philosophy, ontology, and historiosophy. It is explored as a world-modeling universal in the novels "Machines and Wolves" and "The Volga Flows into the Caspian Sea," which determines the objective of the study. Based on an analysis of specific text fragments, the authors identify the world-modeling potential of this motif, taking into account its duality (external/internal), and examine its connection with other recurring motifs, its place in the poetics of the works, the semantic projections of its disclosure, and the methods of lexical objectification. The conclusion of the article substantiates the role of the "stone women" motif in the author's worldview, its connection to the novels' space-time continuum, character structure, and symbolic significance. The analysis of the writer's motivic structure revealed a range of recurring motifs that are significant to him.

Key words: **world-modeling, motif-figurative paradigm, "stone women" motif, B.A. Pilnyak**

Е.О. Танасьева*, ст. преп., ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», г. Коломна, E-mail: tanasyeva.eo@mail.ru*
М.А. Дубова*, д-р филол. наук, доц., ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», г. Коломна, E-mail: dubovama@rambler.ru*

МОТИВ «КАМЕННЫХ БАБ» КАК МИРОМОДЕЛИРУЮЩАЯ УНИВЕРСАЛИЯ В РОМАННОЙ ПРОЗЕ Б.А. ПИЛЬНЯКА

В статье рассматриваются приемы авторского миромоделирования в романной прозе Б.А. Пильняка. Авторы акцентируют внимание на мотивно-образной составляющей в структурировании авторской модели мира. Мотив «каменных баб», один из сквозных в творчестве писателя, не только объективирующий мировоззренческую парадигму автора, но и вписанный в его натурфилософию, онтологию и историософию, исследуется как миромоделирующая универсалия в романах «Машины и волки» и «Волга впадает в Каспийское море», что и определяет цель исследования. С опорой на анализ конкретных текстовых фрагментов авторами выявляется миромоделирующий потенциал обозначенного мотива с учетом его двуплановости (внешний / внутренний планы), изучается его связь с другими сквозными мотивами, место в поэтике произведений, семантические проекции раскрытия, способы лексической объективации. В выводах, которые формулируются в заключение статьи, обосновывается роль мотива «каменных баб» в создании авторской модели мира, его связь с пространственно-временным континуумом романов, системой персонажей, символическая нагрузка. Проведенный анализ мотивной структуры произведений писателя позволил выявить круг значимых для него сквозных мотивов.

Ключевые слова: **миромоделирование, мотивно-образная парадигма, мотив «каменных баб», Б.А. Пильняк**

Творчество Бориса Андреевича Пильняка, «одного из основоположников новой русской прозы» [1, с. 4], «оригинального писателя, обладающего самобытным идиостилем» [2, с. 390], содержит богатый потенциал для филологических исследований. Актуальность работы определяется обращением к малоизученной проблеме авторского миромоделирования, принципов структурирования авторской картины мира в художественной прозе писателя. Новизна исследования состоит в изучении миромоделирующего потенциала одного из центральных мотивов пильняковского творчества – мотива «каменных баб». С опорой на текст двух «коломенских» романов писателя «Машины и волки» (1924) и «Волга впадает в Каспийское море» (1929) обозначенный мотив исследуется с позиций его связи с пространственно-временным континуумом произведений, системой персонажей, его символическая нагрузка, что и определяет цель работы. Реализация поставленной цели осуществляется в ходе решения частных задач: выявить роль мотивной парадигмы в структурировании авторской картины мира; проанализировать семантический и миромоделирующий потенциал мотива «каменных баб», принимая во внимание его связь с другими лейтмотивами пильняковской прозы, с опорой на конкретные текстовые фрагменты. Объектом изучения выступает мотив как элемент сюжета литературного произведения, характеризующийся совокупностью таких признаков, как повторяемость, символическая нагрузка, связь с темой и сюжетом, эмоциональное воздействие [3] на читателя. Предметом – мотив «каменных баб» в романной прозе Б. Пильняка. В основе проведенного исследования лежат методы и приемы филологического, семантического и стилистического анализа художественного текста. Теоретическая значимость статьи определяется обращением к проблеме изучения лингвопоэтики романов Б. Пильняка. Практическая значимость состоит в возможности использования материалов исследования в вузовских курсах по текстологии, филологическому анализу текста, русской литературе XX века.

Творчество Б. Пильняка 20-х гг. XX века «представлено рассказами, повестями и романами, тесно связанными между собой повторяющимися мотивами, идеями и образами. В них складывается система философских понятий, которая во многом станет определяющей для развития историософской концепции автора» [4, с. 65]. Лейтмотивы в творчестве Б. Пильняка, являющиеся константами его художественного мира, выполняют миромоделирующую нагрузку, структурируя авторскую картину мира. Анализ мотивной структуры произведений писателя позволил выявить круг значимых для него сквозных мотивов, или, как точно определил их В.П. Крючков, «скреп» мотивных комплексов: танатологические, историософские, христианские, натурфилософские и др. [5]. Важное место в их ряду принадлежит мотиву каменных баб, не только объективирующему мировоззренческую парадигму автора, но и вписанному в его натурфилософию, онтологию и историософию.

Семантически, если опираться на значение образующих синтагму лексем, он проецирует женское начало. Обратившись к толковому словарю и задокументированным в нем значениям, акцентируем внимание на лексеме «баба» – «1. Замужняя крестьянка: простая женщина не из образованных; 2. Вообще о женщине, девушке (иногда с пренебр. или шутл. оттенком; прост.); 3. *перен.* Каменная баба – древнее каменное изваяние в виде человеческой фигуры» [6, с. 34]. В романах Б. Пильняка реализуется третье значение лексемы, но при этом не остаются в стороне и первые два, объективируемые в текстах применительно к системе женских образов. При этом адъектив «каменные» проецирует дополнительные семы – «1. См. камень: из твердой горной породы кусками или сплошной массой; 2. *перен.* Безжизненный, застывший; 3. *перен.* Безжалостный, жестокий» [6, с. 259], которые также находят свою объективацию в семантических планах развития этого мотива в романах Б. Пильняка.

Отсюда первая семантическая плоскость его интерпретации: каменные бабы – женские образы – женское начало – Русь, которая находит своё воплощение, в частности, в романе «Машины и волки». Прокомментируем сказанное с опорой на текстовые фрагменты. Первый из них: «Лето 1921-го года, пятый год революции, было в пожарах и зное. По суходолам в курганах выкапывают иной раз *каменных баб* во мхах, – нам, художникам, эти *бабы – прекрасная красота*… Надо встать в рост *каменной бабы*, чтобы увидеть, что она – *прекрасная красота*» [7, с. 217]. Так она видится художникам и людям, подобным Любови Пименовне Полетике (роман «Волга впадает в Каспийское море»), способным по достоинству оценить этот памятник культуры, свидетельство исторического прошлого, опыт которого достоин изучения, чтобы использовать его в настоящем и передать будущим поколениям. Однако, с другой стороны, в этом же описании присутствует и яркая визуальная деталь, объективирующая негативное впечатление от образа: это трещины на камне, уродующие изображение. Автором этот эмотивный план передается следующим образом: «… если поползти мельчайшему насекомому по груди каменной бабы …: грудь бабы – путь насекомого – не будет ли весь *в рытвинах и ухабах*, в зное камня, *в удушье* мхов, в томленье, *поте*…» [7, с. 217]. Используемая здесь номинативная лексика, репрезентирующая переживаемое состояние (удушье), перцептивная лексика со значением запаха (пот), объективирует ряд негативных эмоций: неприязнь и даже отвращение. Образ каменных баб изначально двойствен: с одной стороны, каменные бабы производят пугающее, отталкивающее впечатление своим внешним видом (что было проиллюстрировано выше), но в этом же и кроется их притягательность (увидеть и оценить которую дано не всем), которую, на наш взгляд, очень точно передает оксюморонное сочетание «чудовищная красота».

В этом ключе семантическая проекция мотива реализуется в портретных описаниях женских образов романа. В частности, табунщицы-Машухи: «… баба в двадцать пять лет, *красавица-урод*… я не могу сказать, чтобы она была красавицей, она низкорослa, слишком кореnастa, *груба,* как *обрубок*, – но … чарует в ней какая-то *стихийная сила* и *грация*, словно это каменная баба из раскопок, и лицо у неё, с сизым румянцем, тоже точно вытесано из дуба и размалевано маляром. И какая странная звериная нравственность и чистота, – и какая силища, физическая!» [7, с. 103–104]. Как мы видим общность каменных баб и описываемого автором женского образа передается семантикой именных лексем: *красавица-урод, груба, звериная нравственность и чистота* и семантически емкими сравнениями: *как обрубок, словно каменная баба, точно вытесано из дуба.*

В этом же ключе создано словесное описание женщин «здоровенных *девкищ* и *бабищ*» [8, с. 274], работающих на строительстве монолита в романе «Волга впадает в Каспийское море», «босоногих и с засученными рукавами, … катили тачки по доскам, валили землю в вагонетки, … шли с пустыми тачками за новой землей» [8, с. 263]. Неслучайно их физический труд связан с землей, которая выступает символом естественного природного животворящего начала.

Или описание Катерины, дочери Якова Карповича Судрина, лицо которой – «деревянный обрубок» [8, с. 274], «руки и ноги её походили на бревна, грудь была велика» [8, с. 282]. Эта же тенденция совмещения семантических плоскостей прослеживается и в словесных портретах женщин со строительства монолита, пришедших проводить в последний путь Марию Садыкову, – «сотни женщин, измазанных в земле, *закаменевших каменным трудом*, безмолвными шеренгами … прошли за гробом до могилы» [8, с. 284]. Так выстраивается семантический ряд: *закаменевшие трудом – каменный труд – каменные бабы*. Эта сема «каменные» подчеркивается и во взгляде на пролетарок со стороны других персонажей. Так, Надежда Антоновна о женщинах, прошедших за гробом Марии Садыковой мимо окон ее гостиницы, говорит Полтораку: «… это *древние* женщины, эти пролетарки. Я смотрела, они *сделаны из камня, эти бабищи*… На них были одеяния, которым тысяча лет от роду, плахты и паневы… Они *древни, эти бабищи*. Это процессия скифов, которой от роду – древность» [8, с. 322]. Эдгар Иванович Ласло видит женщин, идущих за гробом похожим образом: «… увидел сотни лиц, – и медных, и *каменных*, – глядевших мимо него… Так бывало на *древних тризнах*, должно быть…» [8, с. 427]. Эти и подобные фрагменты текста добавляют в выстроенный нами семантический ряд еще одну деталь (они древние), обозначающую историческую преемственность женского и природного начал.

Вернемся к образу Марьи-табунщицы, или Машухи, как по-народному, зовет её Елепень, описание которой включает сравнение с «древним хмелем, что изъел червями каменных поокских из раскопок баб» [7, с. 105]. Хмель «покорно бродит по землянке» [7, с. 131], персонифицируясь в образе Машухи, символизирующей притягательное древнее природное начало. Как тонко писатель в качестве сравнения и иносказательного сопоставления с целью выявления близости Машухи и каменных баб использует лексемы «хмель», значения которой (с учетом омонимии) и создают семантическую перспективу образов: «вьюще-

еся растение с длинным тонким стеблем» [6, с. 751] «состояние опьянения» [6, с. 751], иносказательно формируют глубину этой связи.

Акцентируем внимание на метафорическом расширении семантического плана лексемы «бабы»: женщина – город – страна. Так, в романе «Машины и волки» появляются описания «простоволосой, потной, подлой, грязной бабы Рязани» [7, с. 151], которая «тысячелетья раскорякою лежит над Окой» [7, с. 151]. В более позднем романе «Волга впадает в Каспийское море» их продолжением становятся описания бабы Коломны, бабы Провинции, наконец, бабы России. В соответствии с еще одним семантическим планом раскрытия этого мотива: каменная баба символизирует «госпожу землю – или *бабищу* – с такими всяческими качествами и буераками, и окружностями, что в ней можно было найти «попову собаку»… лицо у *бабищи* … было … дремучее, в бородавках, в слизлых морщинах… и пахнула бабища всеми земными потами» [7, с. 225]. И тут невольно вспоминается описание каменной бабы из раскопок, по груди которой ползают насекомые и то одновременно отталкивающее и притягательное чувство, которое при этом испытывается.

Если обобщить все вышесказанное, то представляется возможным утверждать, что основная функциональная нагрузка мотива каменных баб – это роль своеобразной временной скрепы, соединяющей историю и современность, определяющей их органическое единство, нити, которая протянута из прошлого в настоящее (вот отчасти почему в облике современных женщин проступают древние черты каменных баб, «возникших во утверждение матриархата» [8, с. 313]). Вот почему Любовь Пименовна Полетика, героиня романа «Волга впадает в Каспийское море», выкраивая время от комсомольской работы, чтобы отдать его истории изучения «каменных этих страшных баб» [8, с. 313], видит не то, что они «были страшны, скуластые, узкоглазые коровоживотые» [8, с. 313], а их грацию и эстетику, читая «века дорог и кочевий человечества от кочевников до теперешних дней» [8, с. 313].

Мотив каменных баб в проанализированных романах Б. Пильняка «позволяет более глубоко увидеть связи настоящего и прошлого, представленные в виде соответствующих временных плоскостей – современная писателю Россия, идущая «в социализм, чтобы неминуемо дойти» [8, с. 435], проецируется на глубокую древность, «показать потребность сохранения памяти веков» [9], опыт которой необходимо освоить для построения будущего. В этом образе, одновременно притягательном и отталкивающем, писатель предпринимает попытку совместить рациональное и стихийное в сложном неоднозначном союзе. Это противоречивое единство, определяющее авторскую модель мира в целом, свойственно и частным миромоделирующим универсалиям. Мотив каменных баб выступает своеобразным мерилом природного начала, простого, бескомпромиссного и нравственного. Наиболее последовательно эта мысль развивается в романе «Машины и волки» применительно к образу Марьи-табунщицы, а в романе «Волга впадает в Каспийское море» в связи с образом Любови Пименовны Полетики.

Более того, этот мотив вписывается одну из главных антиномий творчества Б. Пильняка «природа» и «культура». Нельзя не согласиться с утверждением Н.Ю. Грякаловой о том, что писатель находится в вечном поиске того культурного хронотопа, «где эти антиномии могли бы существовать в своей «нераздельности» и «неслиянности», остается создателем единственной темы: «существования человека на земле по человеческим законам» [10, с. 265].

Мотив каменных баб органично связан с другими центральными в творчестве писателя мотивами: природы, жизни, смерти, памяти, Родины и др., образуя сложное мотивное сплетение. Более того, он интерпретируется в нескольких семантических плоскостях: натурфилософской (цивилизация и природа), онтологической (раскрывает сущностные моменты понимания бытия писателем), историософской (объективирует закономерности развития и становления духовно-нравственной парадигмы в формате исторического процесса).

Таким образом, в статье в рамках проблемы авторского миромоделирования как «комплекса приемов, категорий и формул, позволяющих автору сформировать особый мир конкретного художественного произведения или ряда произведений, что является новейшей парадигмой анализа литературы» [11, с. 5], была рассмотрена роль мотива каменных баб в структурировании авторской картины мира в двух ромах Б. Пильняка. В качестве перспектив исследования видится продолжение изучения миромоделирующего потенциала мотивно-образной парадигмы в прозе Б.А. Пильняка. Целевая аудитория статьи – филологи, культурологи, широкий круг читателей, интересующихся творчеством Б. Пильняка.

Библиографический список

1. Анпилова Л.Н. *Проза Бориса Пильняка 1920-х годов. Опыт русского экспрессионизма: монографический очерк*. Серия: Филологический лекторий. Екатеринбург, 2008.
2. Дубова М.А. Образ юродивого и способы его объективации в романе Б. Пильняка «Волга впадает в Каспийское море». *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 390–392.
3. МОТИВ. *Большая российская энциклопедия*. Available at: https://old.bigenc.ru/literature/text/2234622
4. Дубова М.А. Концептуальное содержание лексемы «жизнь» в рассказе Б. Пильняка «Человеческий ветер». *Вестник Государственного социально-гуманитарного университета*. 2021; № 1 (41): 64–65.
5. Крючков В.П. *Проза Б.А. Пильняка 1920-ых годов: мотивы в функциональном и интертекстуальном аспектах*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Саратов, 2006.
6. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*: Около 60 000 слов и фразеологических выражений. Москва: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и образование», 2007.
7. Пильняк Б.А. Машины и волки: Роман. Повести. Рассказы. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: ТЕРРА – Книжный клуб, 2003; Т. 2: 7–245.
8. Пильняк Б.А. Волга впадает в Каспийское море. *Собрание сочинений:* в 6 т. Москва: ТЕРРА – Книжный клуб, 2003; Т. 4: 235–473.
9. Профатило И.И. *Художественный мир прозы Пильняка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2006.
10. Грякалова Н.Ю. Борис Пильняк: антиномии мира и творчества. *Пути и миражи русской культуры*. Санкт-Петербург, 1994.
11. Дубова М.А., Ларина Н.А. В.Я. *Брюсов. Проблемы миромоделирования и стилевой полифонии: от малой прозы к романной*. Москва: Издательская группа «Юрист», 2022.

References

1. Anpilova L.N. *Proza Borisa Pil'nyaka 1920-h godov. Opyt russkogo `ekspressionizma: monograficheskij ocherk*. Seriya: Filologicheskij lektorij. Ekaterinburg, 2008.
2. Dubova M.A. Obraz yurodivogo i sposoby ego ob`ektivacii v romane B. Pil'nyaka «Volga vpadaet v Kaspijskoe more». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 390-392.
3. MOTIV. Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya. МОТИВ. Большая российская энциклопедия. Available at: https://old.bigenc.ru/literature/text/2234622
4. Dubova M.A. Konceptual'noe soderzhanie leksemy «zhizn'» v rasskaze B. Pil'nyaka «Chelovecheskij veter». *Vestnik Gosudarstvennogo social'no-gumanitarnogo universiteta*. 2021; № 1 (41): 64-65.
5. Kryuchkov V.P. *Proza B.A. Pil'nyaka 1920-yh godov: motivy v funkcional'nom i intertekstual'nom aspektah*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Saratov, 2006.
6. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*: Okolo 60 000 slov i frazeologicheskih vyrazhenij. Moskva: OOO «Izdatel'stvo Oniks»: OOO «Izdatel'stvo «Mir i obrazovanie», 2007.
7. Pil'nyak B.A. Mashiny i volki: Roman. Povesti. Rasskazy. Sobranie sochinenij: v 6 t. Moskva: TERRA – Knizhnyj klub, 2003; T. 2: 7-245.
8. Pil'nyak B.A. Volga vpadaet v Kaspijskoe more. *Sobranie sochinenij:* v 6 t. Moskva: TERRA – Knizhnyj klub, 2003; T. 4: 235-473.
9. Profatilo I.I. *Hudozhestvennyj mir prozy Pil'nyaka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2006.
10. Gryakalova N.Yu. Boris Pil'nyak: antinomii mira i tvorchestva. *Puti i mirazhi russkoj kul'tury*. Sankt-Peterburg, 1994.
11. Dubova M.A., Larina N.A. V.Ya. *Bryusov. Problemy miromodelirovaniya i stilevoj polifonii: ot maloj prozy k romannoj*. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Yurist», 2022.

Статья поступила в редакцию 28.11.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-510-514

Guslyakova A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University; RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: aguslyakova@bk.ru*

CONCEPTUALIZING "REASONABLE CONSUMPTION" IN RUSSIAN, FRENCH AND ENGLISH LANGUAGE MEDIA DISCOURSES: CASE STUDY OF THE DIGITAL MASS MEDIA. The article examines a comparative perspective of the concept of "reasonable consumption" (which is one of the most relevant principles for contemporary assessment and analysis) in the Russian, French, and English-language digital media. The study identifies the structure of the represented concept: its nuclear, prenuclear and peripheral zones, demonstrating that "reasonable consumption" (la consommation responsable) plays a crucial role in fostering a sustainable society, long-term development and social justice. A linguistic approach to the concept of "reasonable consumption" allows identifying and tracing synonymous patterns in Russian, French, and English-language media discourses demonstrating the importance of conscious and responsible consumption. The concept functioning is accompanied by a wide range of stylistic tropes and figures (epithets, metaphors, parallelisms, quotations of speech, etc.), emphasizing its positive and meaningful image, relevance, and universal applicability in modern society.

Key words: **concept, reasonable consumption, media discourse, synonyms, stylistic tropes**

***А.В. Гуслякова**, канд. филол. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: aguslyakova@bk.ru*

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ «РАЗУМНОГО ПОТРЕБЛЕНИЯ» В РОССИЙСКОМ, ФРАНЦУЗСКОМ И АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСАХ: ОПЫТ ЦИФРОВЫХ СМИ

В статье рассматривается концепт «Разумное потребление» –один из релевантных для оценки и анализа концептов современности – в сопоставительном аспекте в российских, французских и англоязычных цифровых СМИ. Исследование выделяет структуру концепта «Разумное потребление»: его ядерную, приядерную и периферийную зоны, доказывая, что «разумное потребление» (la consommation responsable, reasonable consumption) играет важную роль в формировании устойчивого общества, его долгосрочного развития и социальной справедливости. Лингвистический уровень рассмотрения данного концепта позволяет идентифицировать и отслеживать синонимические ряды в российских, французских и англоязычных медиадискурсах, демонстрирующих значимость осознанного и ответственного подхода к потреблению. Функционирование концепта сопровождается широкой палитрой стилистических троп и фигур (эпитеты, метафоры, параллелизмы, цитирование речи и др.), подчёркивая его положительный и значимый образ, востребованность и универсальность в применении в современном обществе.

Ключевые слова: **концепт, разумное потребление, медиадискурс, синонимы, стилистические тропы**

В условиях стремительного роста потребления, наблюдаемого в последние десятилетия в современном глобализированном мире, общество всё чаще сталкивается с необходимостью пересмотра традиционных покупательских шаблонов, характеризующихся стремлением приобретать гораздо больше товаров и услуг, чем того на самом деле требуется. Концепт «Разумное потребление» (во французском языке – la consommation responsable; в английском языке – reasonable consumption) становится одним из ключевых инструментов процесса переосмысления ценностей эпохи потребления, предлагая, в свою очередь, альтернативный подход к последнему, позволяющий сместить фокус внимания с избыточного «консьюмеризма» на более общественно здоровые и полезные тенденции к экологическому приобретению товаров и услуг и устойчивому развитию. В этом стратегически важном и актуальном процессе перехода от «токсичного» стремления обладать максимально бóльшим количеством материальных благ к более рациональному и сдержанному покупательскому поведение ключевую роль играют современные средства массовой информации и социальные медиа, активно продвигающие философию разумного потребления в различных географических локациях земного шара.

В частности, в последние годы идеи и принципы «разумного потребления» активно обсуждаются в российских и зарубежных массмедиа, например, в англоязычных и французских «новых» средствах массовой коммуникации, что характерно отражает единый, международный характер этой глубоко укоренившейся в сознании миллиардного населения планеты проблемы. При этом каждый культурный и языковой контекст осмысления принципов разумного потребления накладывает свои особенности на интерпретацию и представление данного феномена, что делает его исследование особенно востребованным и значимым для понимания того, как современные медиаресурсы способствуют продвижению идеологии устойчивого развития и формированию ответственного потребительского поведения в эпоху глобализации и технического прогресса.

Таким образом, актуальность исследования концепта «Разумное потребление» в сопоставительном аспекте на трех языках в цифровых медиа обусловлена его растущим значением в глобальном общественном и экологическом дискурсах, а также необходимостью системного анализа расширяющегося семантического поля данного концепта. Несмотря на активное использование концепта в медийных и научных контекстах, существует недостаток исследований, посвященных тому, как его содержание и восприятие варьируются в зависимости от культурных и языковых особенностей.

В качестве гипотезы настоящего исследования можно предположить, что сопоставительный анализ исследуемого концепта в российских, французских и англоязычных медиадискурсах идентифицирует как общие черты, так и различия в представлении этого концепта под влиянием глобальных тенденций, связанных с общественно-политическим и научным дискурсом об устойчивом развитии и экологии (схожие особенности); культурными и цивилизационными особенностями, отражающими исторические и социальные контексты потребления в России, Франции и англоязычных странах (различия).

Соответственно целью настоящего исследования является необходимость дать оценку лингвистическим особенностям функционирования концепта «Разумное потребление» в сопоставительном аспекте в российских, французских и англоязычных медиадискурсах. Для достижения поставленной цели в рамках настоящей работы сформулированы следующие исследовательские задачи.

1. Проанализировать различные теоретические подходы к исследованию концептов в цифровых медиа первой четверти XXI столетия.

2. Теоретически обосновать содержание концепта «Разумное потребление» в современном гуманитарном знании.

3. Проанализировать лингвистические особенности представления концепта «Разумное потребление» (la consommation responsable, reasonable consumption) в российских, англоязычных и французских медиадискурсах.

4. Провести сопоставительный анализ концепта «Разумное потребление» по основным формальным и содержательным компонентам в российских, англоязычных и французских цифровых СМИ; выявить его общекультурный смысл для устойчивого развития общества.

Достижению итоговых результатов исследования способствовало обращение к следующим общенаучным и лингвистическим методам исследовательской работы: анализ теоретических источников, описательный метод, контент-анализ, статистическая обработка данных, сопоставительный анализ.

Научная новизна настоящей работы заключается в том, что был впервые предложен сопоставительный анализ концепта «разумное потребление» в медиадискурсивном пространстве трёх языковых и культурных контекстов (русского, французского и англоязычного), что позволило выявить закономерности его реализации в разных геополитических и социокультурных условиях.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научного понимания концепта «Разумное потребление» и его синонимичных выражений (la consommation responsable, reasonable consumption) в разных языковых и культурных контекстах. Исследование может углубить знания о процессах формирования и развития данного концепта в цифровых медиа, функционирующих на трёх обозначенных языках, а также о его роли в экологическом, социальном и культурном дискурсах. Результаты работы будут способствовать дальнейшим исследованиям в области семантического анализа медиатекста, межкультурной коммуникации и устойчивого развития.

Практическая значимость исследования с лингвистической точки зрения заключается в том, что его результаты могут быть применены для совершенствования практик анализа и использования концепта «Разумное потребление» в современном медиадискурсе. Исследование позволит лингвистам и другим специалистам, работающим с текстами в различных медийных форматах, лучше понимать и применять этот концепт в контексте межкультурной коммуникации.

Методологическую базу исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых в различных отраслях языкознания и смежных наук. Исследования, связанные с общими теоретическими основами концептов, их структурой и природой, представлены в работах Карасика В.В. [1], Степанова Ю.С. [2], Кубряковой Е.С. [3], Арутюновой Н. Д. [4] и др.

Лингвокультурные аспекты концептов, их связь с национальной культурой и специфика понятий освещены в трудах Вежбицкой А. [5]. Когнитивные и психологические аспекты концептов изучались в работах Демьянкова В.З. [6], Леонтьева А.А. [7], Фрумкиной Р.М. [8], Jackendoff R. [9]. Вопросы исследования концептов в текстах, их реализация в языке и дискурсе представлены в трудах Ангеловой М.М. [10], Кузнецовой Е.И. [11]. Цифровые медиа, включая функционирование разнообразных медиадискурсов и их роли в современном цифровом мире, освещены в работах Иоввы Н.И. [12], Manovich L. [13]. Исследования экологического дискурса и связанных с ним концептов раскрыты в трудах Kronenberg J. [14], Cooper T. [15].

Материалом исследования для анализа концепта в российских цифровых СМИ послужили 100 статей из интернет-изданий «Коммерсантъ», «РБК», «Лента.ру» и «Московский комсомолец» за 2015–2024 годы. Анализ англоязычного медиадискурса был проведён на материале 100 статей из новостных источников стран, входящих в разведывательный альянс «Пять глаз» (англ. Five Eyes (FVEY)), который включает США, Великобританию, Канаду, Австралию и Новую Зеландию. Данный альянс представляет собой коалицию стран с глубокой историей совместного обмена разведывательной информацией, что также отражается в тесной координации информационных и медийных ресурсов. В качестве источников для анализа были отобраны такие издания, как The Washington Post, The Guardian, CBC, The Sydney Morning Herald и Radio New Zealand (далее RNZ). На французском языке было также проанализировано 100 статей, опубликованных на медийных информационных платформах Franceinfo, Ouest-France, 20 minutes (France) и Le Figaro.

История возникновения концепции разумного потребления связана с появлением различных проблем, коррелирующих с загрязнением окружающей среды и истощением природных ресурсов. С началом XX века общественное сознание пришло к пониманию необходимости сохранения природы и охраны окружающей среды. Это стало результатом промышленного развития и увеличения экологических проблем. Для предотвращения экологических катастроф и сохранения природных ресурсов потребовалось внедрение нового концепта, который направлял

бы человеческое потребление в более экологически и социально ответственное русло. Согласно позиции советского и российского лингвиста Ю.С. Степанова, концепт есть «сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на неё» [16, с. 26].

Слово «концепт» родственен русскому слову «понятие». Однако термин понятие подразумевает мысль о предмете, отражает различные явления и предметы в человеческом сознании, а концепт тесно связан с культурными установками и зависит от опыта. Основными факторами восприятия концепта могут являться менталитет человека и особенности его лингвокультуры [17, с. 12–13]. Таким образом, концепт можно считать более объемным мыслительным конструктом человеческого сознания по сравнению с понятием. Концепт рассматривается как многоуровневое образование, в котором центральное ядро связано с различными уровнями периферийных значений. Эти уровни могут включать индивидуальные, культурные и универсальные компоненты. В своей работе российский лингвист М.В. Пименова выделяет когнитивные и лингвистические аспекты концепта. Ядро отражает когнитивную сущность, а периферия – лингвистическое разнообразие в выражении концепта. Также подчёркивается важность культурного контекста в формировании и изменении периферии концепта. В когнитивной лингвистике исследуются когнитивные структуры, лежащие в основе языковых выражений. Идея ядра и периферии помогает понять, как формируются и изменяются концепты в сознании человека. В культурологии и межкультурной коммуникации анализ ядра и периферии концептов позволяет выявлять культурные различия и сходства в восприятии ключевых понятий [18], одним из которых является «разумное потребление». С лингвистической точки зрения концепт «Разумное потребление» можно рассматривать как сложное многослойное явление, которое включает в себя различные уровни и аспекты значений, ассоциаций и контекстуальных нюансов. Анализ этого концепта требует рассмотрения его прагма-семантической структуры.

Разбор выражения «разумное потребление» с точки зрения прагма-семантики включает в себя как анализ семантического значения отдельных слов, так и учет контекста, в котором это выражение используется.

Слово «разумный» в словаре Ожегова имеет три толкования:

1. Обладающий разумом. *Человек существо разумное.*
2. Толковый (в 1 знач.), рассудительный. *Он юноша разумный.*
3. Логичный, основанный на разуме, целесообразный. *Разумный поступок. Поступить разумно* (нареч.) [19].

Словосочетание «разумное потребление» коррелирует с разумом, логикой и здравым смыслом, указывая на обдуманные, рациональные и лишённые расточительности действия или поведение субъекта действия. Оно также ассоциируется с такими положительными качествами, как ответственность, мудрость и осторожность.

В английском языке выражение *reasonable consumption* состоит из двух основных компонентов: *reasonable* («разумный, обоснованный, адекватный») и *consumption* («потребление»). Слово *reasonable* передает идею рациональности, умеренности и обоснованности в действиях. В контексте потребления оно акцентирует внимание на необходимости использовать ресурсы с осознанием последствий и отказе от избыточности. *Consumption* указывает на процесс использования или потребления ресурсов, таких как еда, товары. Вместе они формируют концепт, ориентированный на осмысленное использование ресурсов, баланс между потребностями и возможностями, а также на минимизацию негативного воздействия на окружающую среду.

Во французском языке *la consommation responsable* также состоит из двух элементов. *Consommation* описывает процесс использования товаров или услуг, а *responsable* добавляет значение ответственности и осознания, указывая на обязательство действовать в интересах устойчивого развития, учитывая экологические, экономические и социальные аспекты. Важно отметить, что во французском языке лексема *responsable* довольно часто ассоциируется с моральной или социальной ответственностью, что усиливает акцент на этическом аспекте потребления. По мнению российского психолингвиста Р.М. Фрумкиной, «не только разные языки «концептуализируют» (т. е. преломляют) действительность по-разному, но за одним и тем же словом одного языка в умах разных людей могут стоять разные концепты» [20, с. 89].

В 2015 году Генеральная Ассамблея ООН выработала и приняла конвенцию о 17 целях устойчивого развития, которые объединяют в себе три основных аспекта: социальный, экономический и экологический. Сохранение и восстановление природных экосистем является ключевым фактором для достижения устойчивого развития, поскольку они обеспечивают важные экосистемные услуги, такие как почвообразование, образование водных ресурсов и регулирование климатических условий [21].

Исходя из этого, ключевыми контекстами функционирования «разумного потребления» являются экологический контекст в экологических и природоохранных дискурсах (словосочетания «экологическое потребление», «устойчивое развитие»; “ecological consumption / la consommation écologique”; “sustainable consumption / la consommation durable”); социальный контекст, особенно в контексте защиты прав человека, животных и социальной справедливости и ответственного потребления (responsible consumption / la consommation éthique). Кроме того, концепт «Разумное потребление» является актуальным вопросом для дискуссии в образовательном контексте. Устойчивое развитие и осознанное потребление играют значительную роль в образовательных программах, направленных на повышение осведомленности о глобальных вызовах и формировании культуры ответственности. В целом концепт разумного потребления предполага-

Таблица 1

Структура концепта «разумное потребление» (la consommation responsable, reasonable consumption)
(ядро, приядерная зона и периферия)

Ядро		
«разумное потребление» (la consommation responsable, reasonable consumption)		
Приядерная зона		
в российском медиадискурсе	во французском медиадискурсе	в англоязычном медиадискурсе
экологичное потребление, устойчивое развитие, осознанное потребление, этичное развитие	la consommation durable, la consommation éthique, le développement durable, la consommation écologique	responsible consumption, sustainable consumption, sustainable development, conscious consumerism
Периферия		
Экологичность, модель потребления, ценности осознанный выбор, минимализм, осознанное потребление, ответственность, нефинансовая отчетность, зеленые технологии, социальная ответственность, цели устойчивого развития ООН, экология, шеринг, бережливость вторичное использование, культура осознанного потребления, нетоксичные продукты, экологичность, благополучие животных, социальная ответственность	écologique («экологический»), zéro déchet («отсутствие отходов»), commerce équitable («честная торговля»), réduction des déchets («сокращение отходов»), empreinte carbone («углеродный след»), réemploi («повторное использование»), durabilité («прочность и долговечность»), économie sociale et solidaire («социальная и солидарная экономика»), transition écologique et sociale («экологический и социальный переход»), énergies renouvelables («возобновляемые источники энергии»), sobriété responsabilité («ответственность»), mode alternatif («альтернативный способ»), transition écologique («экологический переход»)	excessive consumption charges («плата за чрезмерное потребление»), comparable household («сопоставимое домохозяйство»), ecological footprint («экологический след»), resource efficiency («эффективность использования ресурсов»), circular economy («циркулярная экономика»), regenerative agriculture («регенеративное сельское хозяйство»), green consumerism («зеленый потребительский подход»), Sustainable Development Goals (SDGs) («цели устойчивого развития»), green economy/green finance («зелёная экономика / зелёные финансы»), climate resilience («устойчивость к изменению климата»), environmental and social governance (ESG) («ESG-принципы: прозрачность и ответственность, управление рисками, финансовые результаты»), price-conscious consumer («потребитель, заботящийся о цене»), climate-conscious consumer («потребитель, заботящийся о климате»), no buy year («год без покупок»), sustainable fashion («устойчивая мода»), reinventing business models («переосмысление бизнес-моделей»)

ет прагматичный и рациональный подход к потреблению; персональную финансовую грамотность и экономию с акцентом на ресурсосбережение, минимизацию расходов и избежание излишеств.

Таким образом, рассматриваемый концепт играет важную роль в формировании устойчивого общества, ориентированного на долгосрочное развитие и социальную справедливость. Его общекультурное значение заключается прежде всего в формировании новой этики потребления (здоровой, оптимальной, подходящей, адекватной, приемлемой; sensible; rational; acceptable; sound; raisonné, sain; sense и др.); в поддержке глобальных инициатив, продвижении социальной справедливости, поощрении устойчивых практик. На лингвистическом уровне подобные тенденции отражены в широком синонимическом ряде, где каждая лексема или коллокация демонстрируют значимость осознанного и ответственного подхода к потреблению как в российских, так и в англоязычных и французских цифровых СМИ.

Проведенный эмпирический анализ выборки контекстов, содержащих коллокацию «разумное потребление» и синонимичных ему понятий в российском, англоязычном и французском медиадискурсах, позволил структурировать и качественно осмыслить понимание концепта «Разумное потребление». Генерация ассоциативного поля концепта, состоящего из ядра, приядерной зоны и периферии, визуализирована в табл. 1.

Обратим внимание, что периферия концепта «Разумное потребление» охватывает элементы, расширяющие значение концепта, но не являющиеся его центральными составляющими. Периферийные элементы концепта дополняют значения, смыслы и ассоциации, которые, хотя и менее часто используются, однако вносят значительный вклад в общее восприятие и реализацию идеи разумного потребления. Лингвостилистическое описание концепта «разумное потребление» в его сопоставительном аспекте позволяет проанализировать сходства и различия в использовании стилистических приемов и тропов в примерах с соответствующим концептом в российских, французских и англоязычных медиадискурсах.

Например, в медиатекстах и медиадискурсах российских цифровых СМИ эпитеты играют ключевую роль в подчеркивании положительных или отрицательных характеристик потребления. Цитирование и аллюзии появляются для придания примерам авторитетности и связи с культурным контекстом, что помогает интегрировать концепт в более широкий дискурс.

«*Умный* шопинг давно и прочно вошел в нашу жизнь, разумное потребление транслируется отовсюду, и идея базового гардероба как части жизни поддерживается стилистами» [Лента.ру, 24.06.2024]. Этот эпитет подчеркивает позитивные черты экологического подхода, способствуя формированию позитивного образа.

Цитаты влиятельных лиц, таких как Сундар Пичаи, генеральный директор Google Inc. и материнской компании Alphabet, или Джессика Альба, американская актриса и предприниматель, основатель компании The Honest Company, специализирующейся на экологически чистых продуктах для детей и дома, добавляют авторитетности и веса соответствующему экологическому медиадискурсивному пространству. Такие цитаты интегрируют концепт устойчивого потребления в актуальный политический и экономический контексты, делая его более убедительным и близким к реальной практике.

Например: Сундар Пичаи, глава Alphabet и Google: «Я настроен оптимистично относительно будущего ESG. В большинстве разговоров с другими руководителями выясняется, что устойчивое развитие стоит на повестке дня практически каждой компании, с которой мы работаем» [РБК, 02.10.2023]. Цитирование речи официального лица придает вес обсуждению вышеобозначенной проблемы зеленой экономики и устойчивого развития.

В англоязычном медиадискурсе эпитеты также являются распространенным стилистическим приемом, они помогают конкретизировать и эмоционально окрасить обсуждаемые идеи. Англоязычная коллокация *reasonable consumption* в последнее время всё чаще вымещается синонимичным выражением *responsible consumption* (ответственное потребление) и употребляется в разнообразных медиаконтекстах англоязычных цифровых СМИ.

Например, “Friday said as well as supporting a more sustainable economy, a living wage promoted *more responsible consumption*, which ultimately led to a healthier environment for future generations” («В пятницу аннонсировали, что, помимо поддержки устойчивой экономики, прожиточный минимум способствует более ответственному потреблению, что в конечном итоге приводит к здоровой окружающей среде для будущих поколений (здесь и далее перевод наш – *А. Г.*) [RNZ, 15.06.2023].

Ответственное потребление коррелирует с устойчивой экономикой и достойной оплатой труда. В экономическом контексте, представленном выше, акцент делается на том, *как* ответственное потребление может способствовать экономическому росту и обеспечению будущих поколений.

Во французском медиадискурсе экономическая тематика тесным образом перекликается с англоязычной экологической терминологией, что находит своё отражение в адаптации популярных английских термином в среде французского языка.

Например, “Recycler, réutiliser, réduire” / “Reduce, Reuse, Recycle” – параллельная структура, организующая действия по экологическому потреблению. Слова на английском и французском языке связаны с довольно популярным принципом 3Rs.

Одновременно французские медиатексты активно используют эпитеты для придания значимости обсуждаемых тем (“consommation éthique”, “une consommation raisonnable”, “développement durable”), что подчеркивают социальную значимость подхода к разумному потреблению и ориентированность медиааудитории на положительные аспекты устойчивости.

В примерах употребления концепта “la consommation responsable” во французском медиадискурсе также чаще всего встречаются эпитеты и параллелизмы. Эпитеты используются для эмоционального усиления значения терминов. Параллелизмы часто подчеркивают логическую связь между идеями. Метафоры и сравнения встречаются реже, но используются для создания более образного представления.

Например, метафорический образ *la planète en sursis* («планета под угрозой») создает атмосферу срочности и крайней необходимости действий, представляя Землю как объект, нуждающийся в защите. Это позволяет глубже почувствовать смысл и важность идеи устойчивого развития. “Planète en sursis, le temps presse, c’est maintenant” («Планета в опасности. Время не ждёт, пора действовать») [Ouest France, 10.03.2022].

На всех трех языках эпитеты и параллелизмы используются наиболее часто, подчеркивая важность концептов и их качественных характеристик. Метафоры и сравнения применяются реже, но они играют важную роль в создании образного представления о концептах. Таким образом, стилистические приемы и тропы помогают конструировать более полное и выразительное представление о концепте, делая его более доступным и понятным для медиааудитории на всех трех языках.

В результате проведённого исследования гипотеза о существовании как общих черт, так и различий в представлении концепта «Разумное потребление» в российских, французских и англоязычных медиадискурсах цифровых СМИ была подтверждена. Анализ показал, что глобальные тенденции устойчивого развития и экологической ответственности способствуют формированию схожих подходов к освещению концепта во всех исследованных языковых и культурных контекстах. Вместе с тем национальные особенности потребления и социально-политические реалии каждой страны обусловливают уникальные интерпретации и акценты в представлении этого концепта в цифровых средствах массовой коммуникации.

В российских массмедиа концепт «Разумное потребление» часто связывается с экономическими аспектами и социальной ответственностью, что отражает специфику национальных приоритетов и проектов в области экологии и устойчивого развития. Англоязычные цифровые СМИ делают акцент на экологической составляющей и роли потребителей в решении глобальных проблем, таких как изменение климата. Во французском медиадискурсе ключевыми аспектами являются социальная справедливость и коллективная ответственность, что подчеркивает историческую и культурную приверженность Франции к социальным вопросам и защите окружающей среды.

Таким образом, сопоставительный анализ концепта «Разумное потребление» продемонстрировал, что, несмотря на универсальные черты, общие для всех трёх исследованных лингвистических медиадискурсивных пространств, каждое из них отражает культурные, исторические и социальные контексты, что обусловливает специфику интерпретации концепта в конкретных языковых традициях.

Перспективы дальнейшего изучения концепта «Разумное потребление» можно связать с несколькими направлениями, которые раскрывают динамику развития этого явления как в языке, так и в обществе. Прежде всего, интерес представляет анализ новых языковых трендов, таких как взаимосвязь разумного потребления с цифровыми технологиями, искусственным интеллектом и формирование терминологии, отражающей процессы цифрового минимализма. Особое внимание стоит уделить трансформации концепта под влиянием идей социальной ответственности, устойчивого развития и этики потребления, включая их языковое воплощение.

Значимым может оказаться изучение новых медиажанров (социальных сетей, блогов, рекламных текстов и дискурсов), где проявляется концепт «Разумное потребление». Здесь можно рассмотреть, *как* жанровые особенности и целевая аудитория влияют на использование языковых средств и инструментов описания концептуального представления анализируемого феномена.

Перспективы дальнейших исследований концепта «Разумное потребление» могут быть также сосредоточены на анализе следующих актуальных тенденций: влияния глобализации и цифровизации на языковую репрезентацию концепта, гендерной специфики языковых средств, языка маркетинга и рекламы, роли молодежного языка и сленга в формировании устойчивого развития современного общества и т. д.

Исследование того, как концепт отражается в языке, ориентированном на разные целевые группы, может стать научно обоснованным и целесообразным (например, женщины как доминирующая аудитория «медленного модного» движения или мужчины в контексте технологий разумного использования ресурсов). Также концепт используется в рекламных текстах для продвижения товаров и услуг, акцентирующих внимание на экологичности, минимализме и устойчивом

потреблении. Соответственно, это может стать отправной точкой для новых актуальных исследований языка и дискурса (в том числе и медиадискурса) устойчивого развития.

Возможно исследование, направленное на изучение того, как концепт отражается в лексике молодых поколений, например, в сленговых выражениях или мемах, что может демонстрировать популяризацию идеи разумного потребления в молодёжной среде. Эти направления помогут расширить понимание роли языка в формировании ценностей и поведения современного цифрового общества, а также выявить потенциал концепта «Разумное потребление» в языковом развитии в будущем.

Библиографический список

1. Карасик В.И. Лингвокультурные концепты: подходы к обучению. *Социолингвистика вчера и сегодня:* сборник научных трудов. Москва: Центр гуманитарных наук, 2008: 21–33.
2. Степанов Ю.С. *Концепты. Тонкая пленка цивилизации*. Москва: Языки славянских культур, 2007.
3. Кубрякова Е.С. *В поисках сущности языка: Когнитивные исследования.* Москва: Знак, 2012.
4. Арутюнова Н.Д. *Логический анализ языка: Культурные концепты*. Москва: Наука, 1991; Т. 4.
5. Вежбицкая А. Язык. Культура. *Познание*. Москва, 1996: 289.
6. Демьянков В.З. Термин» концепт» как элемент терминологической культуры. *Язык как материя смысла*: сборник статей к 90-летию академика Н.Ю. Шведовой. Москва, 2007: 606–622.
7. Леонтьев А.А., Шахнарович А.М. *Психолингвистические проблемы семантики*. Москва: Наука, 1983.
8. Фрумкина Р.М. «Теории среднего уровня» в современной лингвистике. *Вопросы языкознания.* 1996; № 2: 55–67.
9. Jackendoff R. What is a concept? *Frames, Fields, and Contrasts.* Routledge. 2012: 191–208.
10. Ангелова М.М. «Концепт» в современной лингвокультурологии. *Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики:* сборник научных трудов. Москва, 2004; Выпуск 3: 3–10.
11. Кузнецова Е.И. *Медиальность и медиакультура как факторы динамики социальной среды.* Диссертация ... доктора философских наук. Нижний Новгород, 2010.
12. Иовва Н.И. Новые медиа: понятие и особенности. *Профессиональная культура журналиста в эпоху социальных и технологических трансформаций медиасферы.* Екатеринбург, 2020: 65–67.
13. Kronenberg J. Making consumption “reasonable”. *Journal of Cleaner Production.* 2007; Vol. 15, № 6: 557–566.
14. Manovich L. *The Language of New Media*. Cambridge: The MIT Press, 2002.
15. Cooper T. Slower consumption reflections on product life spans and the “throwaway society”. *Journal of industrial Ecology.* 2005; T. 9, № 1-2: 51–67.
16. Степанов Ю.С. *Концепты. Тонкая пленка цивилизации.* Москва: Языки славянских культур, 2007.
17. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка. *Известия АН СССР.* Серия литературы и языка. 1983; Т. 52, № 1: 3–99.
18. Пименова М.В. *Душа и дух: особенности концептуализации.* Кемерово: Графика, 2004.
19. *Толковый словарь Ожегова.* Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/200686
20. Фрумкина Р.М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? *Язык и наука конца 20 века*. Москва: Издательство РГГУ, 1995: 74–117.
21. *Цели в области устойчивого развития.* Available at: https://kurl.ru/mOisl

References

1. Karasik V.I. Lingvokul’turnye koncepty: podhody k obucheniyu. *Sociolingvistika vchera i segodnya:* sbornik nauchnyh trudov. Moskva: Centr gumanitarnyh nauk, 2008: 21-33.
2. Stepanov Yu.S. *Koncepty. Tonkaya plenka civilizacii*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul’tur, 2007.
3. Kubryakova E.S. *V poiskah suschnosti yazyka: Kognitivnye issledovaniya.* Moskva: Znak, 2012.
4. Arutyunova N.D. *Logicheskij analiz yazyka: Kul’turnye koncepty*. Moskva: Nauka, 1991; T. 4.
5. Vezhbickaya A. Yazyk. Kul’tura. *Poznanie*. Moskva, 1996: 289.
6. Dem’yankov V.Z. Termin” koncept” kak `element terminologicheskoj kul’tury. *Yazyk kak materiya smysla*: sbornik statej k 90-letiyu akademika N.Yu. Shvedovoj. Moskva, 2007: 606-622.
7. Leont’ev A.A., Shahnarovich A.M. *Psiholingvisticheskie problemy semantiki*. Moskva: Nauka, 1983.
8. Frumkina R.M. «Teorii srednego urovnya» v sovremennoj lingvistike. *Voprosy yazykoznaniya*. 1996; № 2: 55-67.
9. Jackendoff R. What is a concept? *Frames, Fields, and Contrasts.* Routledge. 2012: 191-208.
10. Angelova M.M. «Koncept» v sovremennoj lingvokul’turologii. *Aktual’nye problemy anglijskoj lingvistiki i lingvodidaktiki:* sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2004; Vypusk 3: 3-10.
11. Kuznecova E.I. *Medial’nost’ i mediakul’tura kak faktory dinamiki social’noj sredy.* Dissertaciya ... doktora filosofskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2010.
12. Iovva N.I. Novye media: ponyatie i osobennosti. *Professional’naya kul’tura zhurnalista v `epohu social’nyh i tehnologicheskih transformacij mediasfery.* Ekaterinburg, 2020: 65-67.
13. Kronenberg J. Making consumption “reasonable”. *Journal of Cleaner Production.* 2007; Vol. 15, № 6: 557-566.
14. Manovich L. *The Language of New Media.* Cambridge: The MIT Press, 2002.
15. Cooper T. Slower consumption reflections on product life spans and the “throwaway society”. *Journal of industrial Ecology.* 2005; T. 9, № 1-2: 51-67.
16. Stepanov Yu.S. *Koncepty. Tonkaya plenka civilizacii.* Moskva: Yazyki slavyanskih kul’tur, 2007.
17. Lihachev D.S. Konceptosfera russkogo yazyka. *Izvestiya AN SSSR.* Seriya literatury i yazyka. 1983; T. 52, № 1: 3-99.
18. Pimenova M.V. *Dusha i duh: osobennosti konceptualizacii.* Kemerovo: Grafika, 2004.
19. *Tolkovyj slovar’ Ozhegova.* Available at: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/200686
20. Frumkina R.M. Est’ li u sovremennoj lingvistiki svoya `epistemologiya? *Yazyk i nauka konca 20 veka*. Moskva: Izdatel’stvo RGGU, 1995: 74-117.
21. *Celi v oblasti ustojchivogo razvitiya.* Available at: https://kurl.ru/mOisl

Статья поступила в редакцию 28.11.25

УДК 811.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-514-518

***Morozova T.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: wuxing@yandex.ru*
***Novikova O.S.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: ohayo.itsme@gmail.com*

SEMANTICS OF COLOR REPRESENTATIONS IN THE CONCEPTUAL SPHERE OF “CHINESE DREAM” AND “JAPANESE DREAM” IN CONCEPTUAL WORLDVIEWS. The article presents the experience of a semantico-cognitive study of color representations aimed at identifying the semantic connotations and associations of color designations at the state, national, and individual-personal levels within the conceptual spheres of “Chinese Dream” and “Japanese Dream.” The material for investigating the conceptual sphere of “Chinese Dream” – intended to understand the mechanisms of visual representation of state ideology, color symbolism, and the formation of cultural identity in contemporary China – consisted of a series of postage stamps titled “Chinese Dream,” a national calling card with the mission of promoting the Chinese Dream. The conducted comparative study of color representations revealed a significant difference in the status of the conceptual spheres of “Chinese Dream” and “Japanese Dream.” For China, the dream has remained a central element of state ideology since 2013, with color representations serving as a key component of state-ideological semiotics across the three levels of the conceptual sphere. “Japanese Dream” represents Japan’s geopolitical ideology as a great power, spanning from the individual-personal level to the national level. The color representations of the dream retain traditional semantic connotations and associations and are not linked to the contemporary strategy of visually representing the national identity of the Japanese people. Research into these color representations within the conceptual worldviews of China and Japan allows for a deeper understanding of how visual and color elements are integrated into mass propaganda and shape the national discourse of these Asian countries. Thr study is relevant for analyzing contemporary practices of visual communication, state-ideological semiotics, and philately as a form of mass culture contributing to the consolidation of national discourse within the Chinese and Japanese conceptual worldviews.

Key words: **color representations, Chinese Dream, Japanese Dream, Chinese language, Japanese language, conceptual worldviews**

***Т.А. Морозова**, канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: wuxing@yandex.ru*
***О.С. Новикова**, канд. филос. наук, доц., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: ohayo.itsme@gmail.com*

СЕМАНТИКА ЦВЕТОВЫХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ «КИТАЙСКАЯ МЕЧТА» И «ЯПОНСКАЯ МЕЧТА» В КИТАЙСКОЙ И ЯПОНСКОЙ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ КАРТИНАХ МИРА

В статье представлен опыт семантико-когнитивного исследования цветовых репрезентаций с целью выявления смысловых коннотаций, ассоциаций цветообозначений на государственном, национальном и индивидуально-личностном уровнях концептосфер «Китайская мечта» и «Японская мечта». Материалом для исследования концептосферы «Китайская мечта» для понимания механизмов визуальной репрезентации государственной идеологии, цветовой символики и формирования культурной идентичности в современной КНР послужила серия почтовых марок «Китайская мечта» – национальная визитная карточка с миссией продвижения китайской мечты. Проведенное сравнительное исследование цветовых репрезентаций выявило существенное отличие статуса концептосфер «Китайская мечта» и «Японская мечта». Для Китая «китайская мечта» с 2013 года остается центральным элементом государственной идеологии, а цветовые репрезентации являются ключевым элементом государственно-идеологической семиотики на трех уровнях концептосферы «Китайская мечта». «Японская мечта» – геополитическая идеология Японии как великой державы – от личностно-индивидуального уровня до национального. Цветовые репрезентации «японской мечты» сохраняют черты традиционных смысловых коннотаций и ассоциаций и не связаны с современной стратегией визуальной репрезентации национальной идентичности японцев. Исследование цветовых репрезентаций в концептуальных картинах мира Китая и Японии позволяет глубже понять, каким образом визуальные и цветовые элементы интегрируются в массовую пропаганду и формируют национальный дискурс азиатских стран. Исследование актуально для анализа современных практик визуальной коммуникации, государственно-идеологической семиотики и филателии как формы массовой культуры в консолидации национального дискурса в китайской и японской концептуальных картинах мира.

Ключевые слова: **цветовые репрезентации, китайская мечта, японская мечта, китайский язык, японский язык, концептуальная картина мира**

Исследование актуально ввиду возрастающей роли визуальных инструментов в государственно-идеологической коммуникации: анализ цветовых репрезентаций серии почтовых марок «Китайская мечта» позволяет выявить механизмы интеграции цветосемиотики в формирование национальной идентичности в КНР и через сравнительный анализ с концептосферой «японская мечта» – различия в стратегиях визуального конструирования идеологии в двух соседних азиатских странах. Работа имеет теоретическую и методологическую новизну (семантико-когнитивный и мультимодальный подход к филателистическому корпусу) и практическую значимость для специалистов по визуальной коммуникации, культурной дипломатии и политической семиотике. Актуальность также обусловлена необходимостью понять, как новые цветовые коды массовых медиа ресурсов участвуют в формировании символики национальной мечты и репродукции государственной идеологии и национальной идентичности в Китае и Японии, учитывая уникальное сочетание эстетики, политики и культуры азиатских стран. Данное исследование впервые комплексно рассматривает серию почтовых марок «Китайская мечта» через призму семиотики цвета, выявляя многослойное значение красного и синего, голубого цветов на государственном, национальном и личностном уровнях. Подробно анализируются исторические, культурные и политические коннотации цветовых репрезентаций в концептуальных картинах мира Китая и Японии, что позволяет раскрыть новые аспекты использования визуальных цветовых репрезентаций в идеологической и культурной пропаганде современной государственности.

Целью исследования является системное описание, сравнительный анализ цветовых репрезентаций концептосферы «Китайская мечта» и сопоставление с цветовой семиотикой концептосферы «Японская мечта» с целью выявления роли цветосемиотики в визуальной репрезентации государственной идеологии и формировании национальной идентичности в КНР и Японии. Исследование направлено на установление семантических связей между выбором цвета, историко-культурными коннотациями и уровнями рецепции (государственный, национальный, индивидуальный). Задачи исследования включают:

(1) систематизацию и семиотический анализ цветовых репрезентаций концептосфер «Китайская мечта» и «Японская мечта» с целью выявления новых смысловых коннотаций, визуальных и символических ассоциаций цветообозначений на государственном, национальном и индивидуально-личностном уровнях;

(2) историко-культурную реконструкцию источников новой символики цветовых репрезентаций на трех уровнях концептосфер в китайской и японской концептуальных картинах мира;

(3) выявление особенностей визуального конструирования концептосфер и определение коммуникативной эффективности цветосемиотики как инструмента массовой визуальной пропаганды в формировании и продвижении государственной идеологии, ключевых ценностей наций и национальной идентичности в КНР и Японии.

Материалом исследования являются цветовые репрезентации концептосферы «Японская мечта» на трех уровнях в текстовых источниках на японском языке (художественные тексты, материалы государственных СМИ). Исследование цветовой и сюжетной семантики концептосферы «Китайская мечта» проводилось на материале официальной информация почтового ведомства КНР, филателистических каталогов КНР по серии марок «Китайская мечта».

Новизна исследования концептосфер «Китайская мечта» и «Японская мечта» заключается в комплексном анализе семантико-когнитивных цветовых репрезентаций на государственном, национальном и личностном уровнях. В концептуальной картине мира китайцев цветовая символика играет ключевую роль в визуальной коммуникативной стратегии, интегрируется в массовую пропаганду и формирует национальный дискурс, что представляет ценность для анализа визуальной коммуникации, государственно-идеологической семиотики и массовой культуры. В отличие от Китая, «японская мечта» представлена как геополитическая идеология, сохраняющая традиционные цветовые ассоциации, никак не связанная с современной государственной стратегией визуальной идентификации Японии через культурно-идеологические символы.

Теоретическая значимость исследования заключается в комплексном семантико-когнитивном и мультимодальном анализе цветовых репрезентаций в концептосферах «Китайская мечта» и «Японская мечта», выявлении их роли в формировании государственной идеологии, национальной идентичности и массовой визуальной пропаганды, что расширяет научные представления о взаимодействии цвета, культуры и политики в азиатских странах.

Практическая значимость исследования состоит в предоставлении важного методологического инструментария и аналитических данных для специалистов в области визуальной коммуникации, культурной дипломатии и политической семиотики, а также в использовании результатов для разработки эффективных стратегий визуального представления национальных идей и укрепления национального дискурса через культурно-идеологическую символику, представляемую через филателию и массовые медиа, направленных на укрепление национального самосознания и популяризацию культурного наследия Китая и Японии.

В период с 2013 по 2015 годы Министерство связи Китая выпустило три серии почтовых марок «китайская мечта», каждая серия состояла из 4 марок и одного малого листа. Марки представляют визуальную репрезентацию национальных символов Китая в концепции «китайской мечты» на трех уровнях: государственный *уровень* 国家层面 представляет государственные ценности, национальный уровень 社会层面 – общественные ценности и индивидуальный уровень 个人层面 – индивидуально-личностные ценности [1].

Анализ японских источников показывает, что цветовая символика также представлена на трех уровнях: государственный (формально-юридический), национально-культурный (историко-религиозный) и личный (социально-психологический). Их значения часто пересекаются, но имеют разные источники и сферы влияния.

На национальном уровне 社会层面 в китайской концептуальной картине мира представлены общенациональные символы в красной гамме. Красный цвет с **эпохи династии Чжоу (1046–256 гг. до н.э.)** был неотъемлемым символом китайской власти. В китайской культуре он несет масштабную смысловую нагрузку и является индикатором социального статуса. Поэтому вторая высокохудожественная и информативная марочная серия создана в полихромной красно-золотой гамме. Красный цвет является официальным символом Коммунистической партии в государственной символике и одновременно служит сильным инструментом для передачи позитивного настроения и привлечения внимания.

Использование красного цвета способствует формированию мощной и положительной идентичности бренда, акцентируя внимание на ценностях, близких китайским потребителям. В дизайне малых форм визуальной коммуникации серии «Китайская мечта» как в средстве массмедийной пропаганды дизайнеры учли социальный и культурный контекст цветовой гаммы и репрезентаций концептосферы «Китайская мечта» на государственном, национальном и индивидуально-личностном уровнях.

Акцент на значимости цветовой символики отражает укоренившиеся культурные ценности китайского народа. Власть красного цвета присутствует в максимальной степени и несет только положительную коннотацию.

Таблица 1

Цветовые репрезентации национальных символов КНР на национальном уровне

Марочная серия, название, год выпуска	Серия «Китайская мечта», выпуск 2, 20.09.2014
Слоган	Китайская мечта – возрождение нации 中国梦 – 民族振兴
Цветовая символика	Красно-золотая
Дополнительные элементы-репрезентанты «китайской мечты»	Марочный лист из 4 марок: 1. Политическая культура 政治文明 : развевающийся красный флаг, зеленые горы, «Красная лодка» на о. Наньху, г. Цзясин, Конституция КНР, место проведения Первого съезда КПК, Народный зал собраний, здание Всекитайского собрания народных представителей 红旗飘飘，青山隐隐，嘉兴南湖红船,《中华人民共和国宪法》，中国共产党第一次全国代表大会会址、人民大会堂、全国政协礼堂
	2. Экономическое развитие 经济发展： Шанхайская зона свободной торговли, специальный административный район Шэньчжэнь, специальный административный район Гонконг, грузовые терминалы, комбайны, высокоскоростные железные дороги 上海自贸区、深圳特区、香港特别行政区, 货运码头、收割机、高铁
	3. Культурное процветание 文化繁荣: лингвокультуремы – архитектурное пространство Китая: Штаб-квартира Центрального телевидения Китая CCTV, Национальный центр исполнительских искусств и Национальный музей; фейерверки, воздушные змеи, балерина, танцы, Пекинская опера, боевые искусства 中央电视台、国家大剧院、国家博物馆 ; 礼花、风筝、舞蹈、京剧、武术
	4. Единство наций 民族团结: архитектурные памятники: дворец Потала (Тибет), три пагоды в Дали (пров. Юньнань), Великая мечеть в Сиане; лингвокультуремы – поющие и танцующие люди (56 этнических групп) и танцующий китайский узел 布达拉宫、云南大理三塔、清真寺，载歌载舞的各族群众，舞动的中国结

На второй марке собраны символы политической культуры гражданина КНР, ключевые элементы создания партии и государства, становления политической цивилизации и правового общества под руководством партии. Они подчеркивают преимущества политической системы социализма с китайской спецификой. Политический колоратив – красный цвет с интегральным признаком.

Таким цветом обозначены геральдический символ Китая – 红旗 'красный развивающийся флаг' и главный государственный документ КНР – 中华人民共和国宪法 'Конституция КНР'. Политический колоратив с интегральным признаком в метонимическом значении 嘉兴南湖红船 'Красная лодка на о. Наньху, г. Цзясин', другое название 南湖革命纪念船 'Корабль-памятник революции на озере Наньху' символизирует колыбель китайской коммунистической партии (中国共产党的诞生地). В 1921 году подпольщики-коммунисты, скрываясь от полиции французской концессии день работы учредительного съезда Компартии провели на лодке на Южном озере в городе Цзясин провинции Чжэцзян, приняли программу партии и избрали партийных лидеров. Именно благодаря революционной подоплеке эта лодка получила название «красная». На марке 红船 'красная лодка' в качестве основной сюжетной линии, отражающей смысл борьбы с ветром и волнами – метафора перспективы развития китайской нации от прошлого к будущему, к возрождению китайской нации.

В красный цвет окрашен 人民大会堂 ' Большой зал Народного собрания', где проводятся заседания Всекитайского собрания народных представителей и 全国政协礼堂 'здание Народного политического консультативного совета Китая'.

На второй марке красный цвет символизирует стремительное развитие экономики Китая. Шанхайская торгово-экономическая зона (пилотная зона свободной торговли Китая), специальная зона фондовой биржи Шэньчжэня как ступени реализации китайской мечты, грузовые терминалы, комбайны и высокоскоростная железная дорога в качестве основных элементов, символизирующих блестящие достижения, достигнутые в экономическом строительстве от сельских районов до городов после реформ и открытости.

На третей марке архитектурные лингвокультуремы окрашены в красный цвет как символ культурного процветания: **здание штаб-квартиры Центрального телевидения Китая CCTV, Национальный центр исполнительских искусств** и Национальный музей.

Дополнительными репрезентантами китайской мечты на национальном уровне, символизирующими процветание социалистической культуры, являются фейерверки, воздушные змеи, танцы, пекинская опера «цзинцзюй», боевое искусство ушу.

В традиционной китайской культуре фейерверки часто делают ярко-красного цвета, они ассоциируются с удачей и процветанием. Красные воздушные змеи являются символом взмывающей ввысь китайской мечты и вызывают те же ассоциации.

В Китае опера – это духовный символ, визуальный и вербальный образ. Включение дизайнерами марки образа балерины (красная балерина) и трех актеров пекинской оперы символизирует движение за возрождение популярности искусства балета и пекинской оперы. Темп современной жизни с инновациями и модернизацией противопоставляется медленному течению действия пьес. Базовыми цветами грима актеров цзинцзюй являлись контрастные цвета: красный, белый, чёрный. И, наконец, боевое искусство ушу – один из стилей ушу называется 红拳 ' Красный кулак'. Помимо этого, красный цвет в боевом искусстве является символом защиты и символом преемственности [2].

Дизайн четвертой марки олицетворяет единство народов: в центре композиции – танцующие и поющие представители всех 56 этнических групп, величественный Дворец Потала, три пагоды в Дали (провинция Юньнань), мечеть и китайский узел 中国结. Эти элементы символизируют счастливую и гармоничную картину объединения народов Китая в единое целое и совместные усилия всех национальностей Китая, направленные на содействие процветанию и развитие родины.

Китайский красный узел из шнура красного цвета называется 盘长结 ' мистический'. Вечный узел символизирует непрекращающуюся вечную жизнь, безграничность, нескончаемую мудрость и осведомленность, а также сострадание. Красный узел на марке является не декоративным элементом, по задумке дизайнеров марочной серии он олицетворяет преемственность, процветание и долгую жизнь. Его узор символизирует национальное единство и гармоничное развитие – 民族团结与和谐发展.

Национально-культурный уровень в японской концептуальной картине мира – это уровень традиций, религии, искусства и коллективного бессознательного. Символика формируется исторически через синтоизм, буддизм, эстетические концепции (ваби-саби, мияби и др.), литературу (например, «Повесть о Гэндзи»), сезонные праздники.

Императорские регалии (三種の神器, Сансю но дзинги) – Меч (Кусанаги но цуруги), Зеркало (Ята но кагами) и Яшмовые подвески (Ясакани но магатама) – являются главными символами императорской власти. Их следует соотносить с национально-культурным уровнем, так как японский император – символ единства японской нации, а цветовая символика изучается в контексте синтоизма, истории и политической власти. Зелёный цвет яшмовых подвесок символизирует жизнь, плодородие, вечность и дух. Считается, что в древней Японии драгоценные камни этого цвета ассоциировались с магической силой и бессмертием души. Регалия олицетворяет добродетель милосердия (智). Зеркало, как полированный металл, ассоциируется с белым цветом, чистотой и искренностью и символизирует добродетель мудрости (仁). Его функция – отражать правду, а не искажать её, поэтому это олицетворение этической и ритуальной чистоты, необходимой для контакта с божествами – ками – и честного правления. Бело-серебристый цвет лезвия меча символизирует решимость, силу, справедливость и защиту нации. Эта регалия представляет добродетель мужества (勇). Таким образом, можно сделать вывод, что три регалии образуют неразрывную цветовую и смысловую триаду, визуализирующую сбалансированную модель власти, где сила (меч) уравновешивается мудростью (зеркало) и милосердием (яшма). Также можно отметить, что в отличие, например, от флага как символа государственного уровня, цвет регалий – это цвет самого материала (нефрит, металл), а не нанесённого красителя, и эта естественность приравнивается к божественности. Цветовая символика регалий носит онтологический, а не декоративный характер [3].

На национально-культурном уровне белый связан со святостью, чистотой, невинностью, трауром. В синтоизме это цвет одежды жрецов, а ритуальные веревки симэнава – символ присутствия божества – ками и чистоты пространства. В буддизме белый цвет на похоронах означает переход души в иное состояние. Красный символизирует жизненную энергию, солнце, защиту от зла, радость. В синтоизме красно-оранжевые ворота тории и храмовые постройки служат для отпугивания злых духов. Синий/голубой символизирует молодость, свежесть, спокойствие, море и небо. Синие карпы коинобори в День детей символизируют мальчиков и пожелание им силы и стойкости. В гравюрах укиё-э синий пигмент передавал воду, небо и пространство.

Государственный уровень концептосферы «Китайская мечта» представлен синим цветом. В эпоху Мин синий цвет (蓝色) в культуре Китая, открытое пространство неба и моря, был связан с верховным божеством – Небом. В серии марок на космическую тематику «Китайская мечта – процветание и сила нации» синий фон символизирует необъятность Вселенной и Дух научно-технических технологий и аэрокосмонавтики (科技与航天精神). Как символ неба и океана, синий цвет отражает открытое отношение Китая к глобальному сотрудничеству. Развитие концепции «синей экономики» ("国际蓝"理念) отражает признание исключительной роли океанов и морей в мировой экономике. В китайской интерпретации концепция подчеркивает высшую мудрость народа и всеобъемлющее развитие, перекликаясь с инициативой Си Цзиньпина о глобальном управлении и идеей создания сообщества с общим будущим человечества. Синий цвет в концепции «китайской мечты» интегрирует личные мечты и идеалы человека в национальное развитие (蓝色与个人梦想的融合), подчеркивая тесную связь между

стремительным возрождением науки и техники Китая на современном уровне и омоложением китайской нации [4].

В современной интерпретации дизайнеров марочной серии на небесном уровне орбитальный модуль «Тяньгун-1» (天宫 'Небесный дворец') стыкуется с пилотируемым космическим кораблем «Шэньчжоу-9» (神州 'Небесная лодка'). Бэйдоу 北斗卫星导航系统 в переводе с китайского означает 'Северный Ковш' – китайское название созвездия Большая Медведица. Собственная навигационная система является национальной гордостью и символом укрепления обороноспособности страны. Три небесных атрибута китайских достижений в области военно-космических технологий расположены на космическо-синем фоне.

«Синий символ» китайской мечты 中国梦中**"蓝色象征"** отражает стремление к научно-техническому развитию 科技发展 (аэрокосмические достижения – **航天成就**) и экологической цивилизации **生态文明**, военно-морскую мощь (**海洋强国**), а также национальное возрождение (**民族复兴**). Синий цвет символизирует дух науки, техники и космических полетов, олицетворяет глубину и необъятность космоса. В стратегии «пять в одном» **"五位一体 战略"** синий цвет символизирует создание прекрасного Китая, подчеркивая баланс между экономикой и экологией **强调经济与生态的平衡** (**河水越来越清、蓝天越来越蓝** *'река становится все чище, а небо – все голубее'*) [5].

На морском уровне появился авианосец Военно-морских сил НОАК «Ляонин» и пилотируемый глубоководный батискаф «Цзяолун», безрогий или чешуйчатый дракон, предводитель всех водных животных.

Таблица 2

Цветовые репрезентации национальных символов КНР на государственном уровне

Марочная серия, название, год выпуска	Серия «Китайская мечта» 1, 29.09.2013
Слоган	Китайская мечта – процветающая и сильная страна **中国梦 – 国家富强**
Цветовая символика	Космический синий
Дополнительные элементы-репрезентанты «китайской мечты»	Марочный лист из 4 марок: 1. Стыковка пилотируемого корабля «Шэньчжоу» и летательного модуля «Тяньгун-1» **神舟**飞船与天宫一号交会对接. 2. Спутниковая навигационная система «Бэйдоу» **北斗**卫星导航系统. 3. Авианосец «Ляонин» 辽宁号航空母舰. 4. Пилотируемый глубоководный батискаф «Цзяолун» **蛟**龙号载人潜水器

Ключевыми символами на государственном уровне, на основе которых можно сделать анализ, являются государственный флаг и государственные награды.

Государственный флаг («Хиномару») – красный и белый. Красный круг – символ солнца, ассоциирующегося с главной богиней японского пантеона – Аматэрасу, а белый цвет поля символизирует чистоту и честность. Оттенок красного на флаге эволюционировал от произвольного к современному стандартизированному. Цвета флага – это, прежде всего, правовая категория, а не только культурная. Исторически не существовало единого стандарта для красного цвета флага. Его оттенок сильно зависел от доступных красителей и технологий своего времени.

Несмотря на то, что в XXI веке символические цвета должны быть точно оцифрованы и унифицированы, официального закона, предписывающего точный оттенок красного, не существует, а закон «О государственном флаге и гимне» (1999 г.) лишь устанавливает, что флаг представляет собой красный круг на белом фоне, но не определяет его оттенок. Для флага, используемого на официальных государственных церемониях, стандарт цвета устанавливало Управление Императорского двора, и был выбран «глубокий красный» (深紅色), который темнее и насыщеннее, чем ярко-алый, как репрезентативный для традиционного японского красного цвета. Для массового производства и использования различные государственные учреждения приняли более конкретные стандарты на основе Японских промышленных стандартов, и распространенная спецификация цвета для национального флага приводится в стандарте JIS Z 9101 («Знаки безопасности»), и это насыщенный алый цвет [6].

Таким образом, цвет флага «Хиномару» эволюционировал от нестабильного «природного» оттенка к стандартизированному «национальному» цвету.

Цвета, связанные с государственными наградами, используются для визуального обозначения ранга и статуса внутри государственной системы. В системе наград цвет ленты ордена четко указывает на его степень и престиж. Пурпурный цвет ленты Ордена Хризантемы напрямую отсылает к сакральному пурпурному цвету императорских одеяний, описанных в древних хрониках «Кодзики» и «Нихон сёки». Этот цвет исторически ассоциировался с японской императорской семьей и высшей аристократией, так как краситель для него был самым дорогим и редким. Его использование для высшего ордена напрямую связывает награду с фигурой Императора. Лента Ордена Цветов павлонии, являющийся высшей степенью ордена Восходящего солнца, имеет синий цвет, следующий по старшинству, символизирует верность, честность и благородство, это цвет «высшей государственной службы». Орден Восходящего солнца имеет красно-белую гамму, такую же как у государственного флага. Цвета символизируют патриотизм, жертвенность и энергию солнца, и у этого ордена особая связь с концепцией государства. Орден Священного сокровища имеет желто-голубую гамму, желтый (золотой) цвет символизирует свет, ценность и благородство, а голубой – чистоту, верность и честность. Вместе они отражают достоинства государственного служащего. Орден Культуры – фиолетовый, как более светлый оттенок пурпурного, он символизирует творчество, утонченность и вдохновение, отделяя заслуги в культуре от военных или административных. Таким образом, цвета кодируют набор добродетелей, которые государство хочет поощрять: верность (синий), патриотизм (красно-белый), благородство (желтый) и творчество (фиолетовый).

Государственный уровень в концептуальной картине мира Японии – это строго нормативная и консервативная система. Её цель – обеспечивать стабильность, преемственность и мгновенную узнаваемость японского государства через визуальные коды, чьи значения закреплены законом, историей и иерархией. Выбор цветов для государственной символики не был случайным, он глубоко укоренен в истории и мифологии. Цвета наград служат инструментом конструирования национальной идентичности и визуальной связи современного государства с древней традицией. Система цветов позволяет мгновенно визуально идентифицировать статус награжденного, создавая «цветовую пирамиду» заслуг. Таким образом, можно сделать вывод, что цветовая система государственных наград – это визуализированная идеология государства. Она выполняет три ключевые функции:

1. Иерархическая: четко ранжирует заслуги с помощью исторически обоснованной цветовой шкалы.
2. Легитимирующая: связывает современное государство с древней императорской традицией через использование сакральных цветов (пурпурный).
3. Воспитательная: продвигает и делает зримыми конкретные гражданские и патриотические добродетели [7].

На индивидуально-личностном уровне концептосферы «Китайская мечта» серия почтовых марок «Китайская мечта – счастье народа» представлена в голубой цветовой гамме с добавлением оранжевого и желтого цветов для создания теплой атмосферы. В серию входит 4 марки, изображающие четыре сюжета мирной и счастливой жизни народа, совершенствование системы социального обеспечения, гармоничное развитие общества и общее ожидание лучшего будущего. На голубом фоне люди живут и мирно работают, дети весело играют; пожилые люди занимаются гимнастикой тайцзи. Изображены сценки городского ландшафтного озеленения, оказания медицинских услуг, проведения экспериментов учеными-исследователями, безопасные школьные автобусы припаркованы возле школы, перед зданием – красная урна для голосования, люди выстраиваются в очередь, чтобы торжественно проголосовать…

Голубой цвет мечты (中国梦, 蓝色的梦 «китайская мечта – голубая мечта») олицетворяет широту, возвышенность, великодушие, свободу и всеобщее процветание. Символика китайского голубого цвета 中国蓝 интерпретируется на трех уровнях:

1. Спокойствие и глубина **宁静与深邃**: голубой 中国蓝 символизирует многовековую историю и глубокое культурное наследие китайской нации и является воплощением национального духа.
2. Надежды и мечты **希望与梦想**: голубой означает видение прекрасного будущего и неуклонное стремление к мечте. Голубой – источник силы, мотивирующий человека продолжать двигаться вперед и набираться смелости для осуществления своих мечтаний.
3. Чистота и элегантность **纯净与高雅**: голубой символизирует истинную чистоту и благородство духовной сферы и является отражением внутреннего мира человека [8].

Таблица 3

Цветовые репрезентации национальных символов КНР на индивидуально-личностном уровне

Марочная серия, название, год выпуска	Серия Китайская мечта, 3, 25.07.2015
Слоган	Китайская мечта – счастье народа 中国梦 – 人民幸福
Цветовая символика	небесно-голубая, оранжевая и желтая для создания теплой атмосферы
Дополнительные элементы-репрезентанты «китайской мечты»	Марочный лист из 4 марок: 1. Жизнь в мире и благоденствии **安居**乐业
	2. Социальное обеспечение **社会保障**: **社会保障**：**通**过医院、养老院等场景体现民生保障体系 – работающие граждане 人们安居乐业, весело играющие дети 儿童奔跑, пожилые люди, занимающиеся оздоровительной гимнастикой тайцзи 老人们在树下打太极, ученые-исследователи 科研工作者专注地做实验, безопасные школьные автобусы 安全的校车停在学校外, красная урна для голосования 红色的投票箱
	3. Гармоничное развитие общества 社会和谐
	4. Прекрасная жизнь 美好生活

Таблица 4

Символизм основных цветов на разных уровнях в японской концептуальной картине мира

	Красный	Белый	Синий/Голубой
Государственный	Солнце	Чистота	Верность, честность
Национальный	Энергия, защита, радость	Святость, чистота (синто), траур (буддизм)	Молодость, море
Личный	Уверенность, страсть, энергия	Простота, новый старт, минимализм	Спокойствие, надежность, деловой стиль

На индивидуально-личностном уровне в современной японской концептуальной картине мира значение цвета определяется не столько традицией, сколько его восприятием в повседневной жизни, ассоциациями и невербальной коммуникацией. Белый цвет на личном уровне может означать стремление к простоте, чистоте мыслей, новому началу. Ношение белой одежды может быть способом создать образ честного, открытого человека. Черный – это цвет стиля, утонченности, профессионализма и независимости, может выражать сдержанность, уверенность в себе или принадлежность к определенной эстетической группе (напр. «мияби» или «каваии-готу»). Красный может использоваться для привлечения внимания, выражения уверенности, страсти или энергичности. Исторически цвет аристократии – фиолетовый – в современном мире на личном уровне трансформировался в символ творчества, оригинальности, духовности и немного «загадочности». Его выбирают люди, желающие подчеркнуть свою индивидуальность и нестандартность мышления. Желтый воспринимается как цвет солнца, радости и энергии. Его используют в одежде или личных вещах, чтобы поднять настроение себе и окружающим [9].

Если на национальном и государственном уровнях значения цвета строго регламентированы, то на личном уровне японец обладает значительной свободой в их интерпретации и использовании для выражения собственного «я». На личном уровне символика цвета в Японии – это динамичный сплав: части традиционных значений (например, белый для чистоты), глобальных тенденций (влияние западной моды и поп-культуры), индивидуального психологического восприятия и ситуативного контекста (выбор «подходящего» цвета для свидания, работы или встречи с друзьями).

Символика цвета в Японии – это многослойная система: на государственном уровне она фиксирована и едина, цвета регламентируются законами и официальными актами, их функция – представлять государство, его институты и символизировать национальный суверенитет. На национально-культурном уровне она коллективна и традиционна, при этом динамична и многозначна (например, белый – это и свадьба, и похороны), на личном уровне динамична, субъективна и служит инструментом для выражения современной идентичности в рамках быстро меняющегося общества.

Проведенное исследование цветовых репрезентаций в концептосферах «Китайская мечта» и «Японская мечта» выявило кардинальные различия в их семантико-когнитивной структуре и культурно-идеологических функциях. В Китае цветовая символика является ключевым элементом государственной идеологии и визуальной коммуникации, способствуя формированию национальной идентичности и консолидируя государственно-идеологический дискурс через массовую культуру и филателию. В Японии, напротив, цветовые репрезентации сохраняют традиционные смыслы, не связываясь с современной стратегией национальной визуальной идентичности. Исследование демонстрирует важность цветосемиотики как инструмента многомерного взаимодействия культуры, политики и визуальной пропаганды, что открывает новые перспективы для дальнейших межкультурных и политсемиотических исследований в области визуальной коммуникации и культурной дипломатии. Эти результаты имеют практическую значимость для специалистов, занимающихся продвижением национального дискурса и укреплением культурного самосознания в Китае и Японии. Анализ серии марок «Китайская мечта» демонстрирует, что цветовая символика является мощным инструментом национальной пропаганды, объединяющим политические, культурные и личностные ценности. Красный цвет выполняет функцию передачи государственной и общественной мощи, исторической преемственности, а также позитивной и энергичной идентичности. Синий и голубой цвета ассоциируются с научно-техническим прогрессом, глобальным сотрудничеством и личными мечтами граждан. Такой многоуровневый подход к визуальному дизайну и колористике способствует формированию гармоничного восприятия национальной мечты и стимулирует патриотизм на всех уровнях общества.

Библиографический список

1. Морозова Т.А., Новикова О.С. Концептосфера «национальная мечта» в китайской и японской концептуальных картинах мира. *Международный научно-исследовательский журнал. 2025; № 3 (153).*
2. Морозова Т.А. *Концептосфера цвета в китайской языковой картине мира*. Диссертация … кандидата филологических наук. Бийск, 2008.
3. 三種の神器、大倭の天叢雲剣・八尺瓊勾玉・八咫鏡は　*アイテムの基本*? *Sanshu no Jingi, Ōyamato no Ama-no-Murakumo no Tsurugi Yasakani no Magatama Yata no Kagami wa aitemu no kihon*. Available at: https://waqwaq-j.com/japan/3150/
4. Го Х. *Эстетика цвета в Китае. От бутона лотоса до яшмы небесных вод*. Москва: Издательство «Манн, Иванов и Фербер», 2023.
5. Го Х., Ли Ц. *Краски Запретного города. Традиционные цвета Китая*. Москва: Издательство «Колибри», 2025.
6. *日本国の国旗. Nipponkoku no kokki*. Available at: https://flaghistory.jp/japan/
7. *日本の勲章・褒章.　Nippon no kunshō hōshō*. Available at: https://www8.cao.go.jp/shokun/index.html
8. Симпсон П. *Код цвета. Небесный голубой, газетный желтый, королевский фиолетовый и другие оттенки*. Москва: Издательство «Манн, Иванов и Фербер», 2025.
9. Sadao Hibi, Kunio Fukuda *The Colors of Japan Kodansha*. International, 2000.
10. *五彩斑斓的祖国色彩象征*. 2025-10-17. Available at: https://baijiahao.baidu.com/s?id=1846218892476314070&wfr=spider&for=pc
11. *中国梦的多彩象征与追求*. 2025-07-30. Available at: https://baijiahao.baidu.com/s?id=1839022331100189741&wfr=spider&for=pc
12. *《中国梦—人民幸福》特种邮票*2015年11月09日. Available at: http://finance.people.com.cn/n/2015/1109/c216612-27791839.html

References

1. Morozova T.A., Novikova O.S. Konceptosfera «nacional'naya mechta» v kitajskoj i yaponskoj konceptual'nyh kartinah mira. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2025; № 3 (153).
2. Morozova T.A. *Konceptosfera cveta v kitajskoj yazykovoj kartine mira*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Bijsk, 2008.
3. 三種の神器、大倭の天叢雲剣・八尺瓊勾玉・八咫鏡は　*アイテムの基本*? *Sanshu no Jingi, Ōyamato no Ama-no-Murakumo no Tsurugi Yasakani no Magatama Yata no Kagami wa aitemu no kihon*. Available at: https://waqwaq-j.com/japan/3150/
4. Go H. `*Estetika cveta v Kitae. Ot butona lotosa do yashmy nebesnyh vod*. Moskva: Izdatel'stvo «Mann, Ivanov i Ferber», 2023.
5. Go H., Li C. *Kraski Zapretnogo goroda. Tradicionnye cveta Kitaya*. Moskva: Izdatel'stvo «Kolibri», 2025.
6. *日本国の国旗. Nipponkoku no kokki*. Available at: https://flaghistory.jp/japan/
7. *日本の勲章・褒章.　Nippon no kunshō hōshō*. Available at: https://www8.cao.go.jp/shokun/index.html
8. Simpson P. *Kod cveta. Nebesnyj goluboj, gazetnyj zheltyj, korolevskij fioletovyj i drugie ottenki*. Moskva: Izdatel'stvo «Mann, Ivanov i Ferber», 2025.
9. Sadao Hibi, Kunio Fukuda *The Colors of Japan Kodansha*. International, 2000.
10. *五彩斑斓的祖国色彩象征*. 2025-10-17. Available at: https://baijiahao.baidu.com/s?id=1846218892476314070&wfr=spider&for=pc
11. *中国梦的多彩象征与追求*. 2025-07-30. Available at: https://baijiahao.baidu.com/s?id=1839022331100189741&wfr=spider&for=pc
12. *《中国梦—人民幸福》特种邮票*2015年11月09日. Available at: http://finance.people.com.cn/n/2015/1109/c216612-27791839.html

Статья поступила в редакцию 18.11.25

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-518-521

Khantakova V.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Irkutsk State Agrarian University named after A.A. Ezhevsky (Irkutsk Russia), E-mail: achinj@mail.ru*

***GENUS* AS A VALUE COMPONENT OF THE SEMANTIC VOLUME OF A PROPER NAME.** In this article, an attempt is made to clarify the semantic scope of the name of his own Geser – the character of the national Buryat epic Geser by identifying components that actualize the semantics of gender and kinship as a spiritual and physical connection between people of different generations. It has been established that meanings focused on the semantics of the genus are elements of the

"hidden description" of the proper name. The mechanism and conditions for updating the value meanings of the proper name have been established: they manifest themselves at critical moments in a person's life through interaction with other meanings that, along with love for the homeland and native land, express the need and significance of support and protection for the bearer of the name Geser from his kind. It has been proven that part of the value-based meanings focused on the semantics of the genus is expressed in information about the role of traditions and customs of the Buryat people, the worship of places where rituals are performed, and the value of objects necessary for these rituals. It has been specifically noted that the meanings associated with the idea of the genus are rooted in its history, but continue to influence individuals in the modern model of society.

Key words: **proper name, meaning, significance, evaluative meaning, gender semantics, generation, culture, linguistic personality**

***В.М. Хантакова**, д-р филол. наук, проф., Иркутский государственный аграрный университет имени А.А. Ежевского, г. Иркутск, E-mail: achinj@mail.ru*

РОД КАК ЦЕННОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СМЫСЛОВОГО ОБЪЕМА ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО

В статье предпринята попытка уточнить смысловой объем имени собственного Гэсэр – персонажа национального бурятского эпоса «Гэсэр» – за счет выявления компонентов, актуализирующих семантику рода и родства как духовную и физическую связь людей разных поколений. Установлено, что смыслы, ориентированные на семантику рода, являются элементами «скрытой дескрипции» в значении имени собственного. Выявлены механизм и условия актуализации ценностных смыслов у имени собственного Гэсэр: они проявляются в критические моменты жизни человека через взаимодействие с другими смыслами, выражающими наряду с любовью к родине и родной земле необходимость и значимость поддержки и защиты для носителя имени Гэсэр со стороны его рода. Доказано, что часть ценностных смыслов, ориентированных на семантику рода, выражается информацией о роли традиций и обычаев бурятского народа, о преклонении местам проведения обрядов и ценности предметов, необходимых для этих обрядов. Особо отмечено, что смыслы, связанные с идеей рода, кроются в его истории, но продолжают воздействовать на человека в современной модели общества.

Ключевые слова: **имя собственное, смысл, значение, оценочный смысл, семантика рода, поколение, культура, языковая личность**

Имя собственное, несмотря на целый ряд исследований, продолжает оставаться предметом острых дискуссий в науке о языке. Обсуждение мнений о наличии или отсутствии признакового содержания у имени собственного уступает место выявлению совокупности ассоциированных с именем признаков, выделяющих обозначаемый объект из целого множества однородных объектов, очерчивающих и придающих ему четкие контуры.

Совокупность признаков (в том числе и «пропозиционально затемненных [1]), образующих «пучок дескрипций» [2] или минимальное признаковое содержание, формирует смысловой объем имени собственного как языковой единицы со «скрытой дескрипцией» [3, с. 323]. Элементы «скрытой дескрипции» в смысловом объеме имени собственного делают его мощным вербальным средством накопления, хранения и передачи гораздо большей информации по сравнению с указанием на обозначаемый объект.

Исследовательский интерес с этой точки зрения представляют имена собственные в эпических произведениях, в которых они являются наименованиями персонажей и одновременно носителями культурно значимых смыслов общества, в котором персонажи жили и действовали. Именно знакомство с эпическими произведениями, как и с другими текстами фольклора и художественной литературы, является основой формирования ценностных ориентиров в любом типе общества.

Тот факт, что за материально-звуковым комплексом имени собственного кроется информация о персонаже с представлением модели общества, а также что имя персонажа остается востребованным в настоящее время, позволяет рассматривать имя собственное как скрепляющее звено, обеспечивающее взаимосвязь разных исторических моделей общества с их ценностными установками в различные эпохи.

Следовательно, вместе с именем транслируются ценностно значимые смыслы, ориентированные на семантику рода, что позволяет говорить о симметричности ценностных смыслов в имени героя национального бурятского эпоса и носителя этого же имени в современном обществе. Исследовательский центр при таком понимании роли имени собственного в эпических произведениях перемещается на выявление ценностных смыслов у двух составляющих структуры в значении имени собственного, которые обусловлены референцией к известному персонажу: герою национального эпоса и референцией к новому объекту – человеку с таким же именем в современном обществе [4].

Обращение к составляющим двух разных, но при этом взаимосвязанных структур в смысловом объеме имени собственного позволяет вычленить смыслы, связанные с идеей рода и уходящие вглубь его истории, а также способные воздействовать на человека в современном сознании. Несмотря на осознание роли связи разных поколений, значимость истока рода и его продолжения для человека, в теории имени собственного анализ и описание языкового материала осуществляются без учета семантики рода и его ключевой роли для жизни общества и его дальнейшего развития. Это составляет исследовательские лакуны в теории имени собственного в науке о языке, устранение этих пробелов определяет актуальность настоящего исследования.

Объектом для исследования избрано имя собственное Гэсэр, имя известного героя национального эпоса бурят. Предметом анализа и описания являются поиск и анализ смысловых компонентов имени собственного Гэсэр, связанных с семантикой рода как духовной и физической связи людей разных поколений. Существенное значение здесь имеет понимание смыслов, входящих в значение рода, родства и родственных отношений как актуальных в разных мирах (мире прошлого или мире героя эпоса и мире настоящего) и как связующих элементов этих миров. Материалом исследования послужил известный национальный бурятский эпос «Гэсэр» [5].

Научная новизна исследования заключается в выявлении в смысловом объеме имени собственного Гэсэр компонентов, связанных с семантикой рода и родства. Научную новизну составляет представление об организации семантики рода в смысловом объеме имени собственного, выделение в нем не только явно выраженных, но и скрытых, взаимосвязанных друг с другом смысловых компонентов. В качестве элемента новизны рассматривается понимание значимой роли ценностных смыслов, актуализирующих род и родство, локализованных в смысловом объеме имени Гэсэр и представляющих его как вербальное средство, «сжимающее» время, преодолевая дистанцию между культурно-цивилизационными особенностями разных миров на временной и пространственной оси.

Цель настоящего исследования заключается в уточнении смыслового объема имени собственного Гэсэр посредством вычленения в нем компонентов, связанных с семантикой рода, выявления механизма и специфики их актуализации. Достижение поставленной в данной статье цели предполагает решение следующих задач: 1. Уточнение семантического потенциала имени Гэсэр смыслами, актуализирующими семантику рода; 2. Выявление комплекса смысловых компонентов имени собственного Гэсэр, связанных с семантикой рода и специфики их актуализации; 3. Определение механизма взаимосвязи смыслов, несущих информацию о роде, во-первых, и выявление условий их актуализации, в имени собственном, во-вторых. Для достижения цели используются такие методы, как дефиниционный анализ, контекстуальный анализ отдельных лексем и словосочетаний, интерпретационный анализ, наблюдение и обобщение.

Теоретическая значимость статьи состоит в дальнейшей разработке теории имени собственного с уточнением представления о смысловом объеме имени собственного Гэсэр за счет выявления в нем смыслов, связанных с актуализацией ценностного потенциала рода, родства и родственных отношений в обществе. Теоретически значимым является выявление симметричного семантического наполнения ценностными смыслами родства двух составляющих структур смыслового объема имени собственного, отсылающих к известному персонажу – герою национального эпоса и к новому объекту – человеку с этим же именем.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его материалов для изучения в сравнительном аспекте имен собственных в других лингвокультурах. Материалы и выводы настоящей статьи могут найти применение в спецкурсах и семинарах по лексикологии, семантике, лингвокультурологии.

В качестве теоретико-методологической базы выявления и описания смысловых компонентов, актуализирующих семантику рода в имени собственном Гэсэр, избирается понимание взаимности и взаимообусловленности феноменов языка и языковой личности, сформировавшихся в пределах определенной историко-культурной среды общества.

Обычно в фокус внимания при исследовании смыслового объема имени Гэсэр попадает информация о герое национального эпоса, вне поля зрения остается при этом человек, носитель имени в современном мире. Однако смысловой объем имени собственного Гэсэр не исчерпывается отсылкой лишь к известной личности – герою национального бурятского эпоса.

В смысловом объеме имени Гэсэр присутствует еще один референт – современная личность – носитель данного имени в условиях нашего времени. Выявление локализованных в имени собственном Гэсэр культурно значимых смыслов рода диктует необходимость рассматривать смыслы, присущие имени герою эпоса и имени носителя не в отрыве друг от друга, а как компоненты единого целого.

В языковом пространстве разных языков семантика рода, родства относится к числу основополагающих основ формирования и развития личности, семьи и всего общества. *Род* рассматривается как лингвокультурный макроконцепт «Род» с выявлением эволюции его структуры и определением мотивирующих и понятийных признаков. При этом имеет место сопоставление совокупности понятийных признаков, существовавших ранее и актуальных в современное время [6].

Концепт «Род» определяется как изначальная форма общественной организации и как первая социальная структура, и потому его одноименная лексема *род* включена в один ряд синонимов со словами *семья, родословная, генеалогия, династия* [7, с. 22]. Языковая единица *род,* как и *поколение, род, семья, фамилия,* отсылает к генетической памяти о предках и потомственной линии [8, с. 90].

При сопоставлении констант «родство / спорідненість» на материале русского и украинского языков выявлено, что слово *род* входит в номинативное поле этих констант наряду с лексическими единицами *род, племя, семья, семейство, фамилия* [9, с. 14]. Под словом *род* понимается сущность родственных, социальных, духовных связей, обусловленных одним источником жизни (родником), местом происхождения (ро́диной), определенной природной средой и народом [10, с. 12].

За взаимосвязью лексемы *род* с лексической единицей *фамилия* (следовательно, и со словом *имя,* поскольку имя и фамилия в своей совокупности индивидуализируют человека) явно или неявно кроется информация о роде, племени, семье.

Исходя из взаимообусловленности и взаимосвязи лексических единиц *поколение, род, семья, фамилия (*следовательно, и слова *имя)*, есть все основания предположить, что смысловой потенциал имени собственного может быть расширен за счет значимых компонентов, несущих информацию о роде и связанных с ним данными о родной земле, родине и народом.

Так, свое предназначение персонаж героического бурятского эпоса «Гэсэр» видит в борьбе с силами зла в лице чудовища, приносящего людям и его родной земле горе. Избавление людей от гибели, освобождение своей земли от врагов становятся главными ориентирами помыслов и действий Гэсэра, несмотря на то, что ему, как он сам говорит о себе: «*не хватает ... силы-уменья, не хватает и разуменья*» [4, с. 282]. Выходом из создавшего положения и единственным способом спасти народ и землю от набегов врага становится совет его жены обратиться к основополагающему фактору его формирования и развития как героя и защитника людей – родовому началу, способствующему созданию и сохранению устойчивой нравственной ценности: «*Ты спроси у Хумаса-отца, и у бабки Манзан-Гурмэ: как борьбу довести до конца, чтоб она завершилась победой*?» [там же, с. 282]. А родовое начало, выступающее носителем, хранителем духовных ценностей, местом накопления опыта и своего рода «контейнером» накопленного целыми поколениями в одном роду опыта и нравственных устоев, представлено, прежде всего, своей землей, своими родными, страной, рекой, родником, домом, к которым обращается человек для получения поддержки и защиты. Именно так поступают Гэсэр и другие персонажи героического эпоса, которые обращаются к истокам своего рода: «*к той стране, что была им родной, к той реке, что их в детстве поила, к той земле, где возникла их сила*» [там же, с. 300].

Значимость поддержки и защиты со стороны рода составляют важные ценностные компоненты, связанные с родом и семьей. Так, языковой единицей *род* обозначается «последовательный ряд поколений, происходящих от одного предка» [11], а одним из значений лексемы *семья* является группа людей, между которыми близкородственные отношения [12].

Ценностные смыслы «семья» и «род» локализуются в пределах «скрытой дескрипции» в значении имени собственного Гэсэр и актуализируются в сложные моменты его жизни. Эти моменты можно оценить как критические для воина, когда он не может победить врага «*ни военною мощью меча, ни надменною силой плеча, ни копьём, ни острой стрелой, ни отвагою удалой*» [4, с. 280].

Номинации родственников персонажа героического эпоса «Гэсэра» сопровождаются именами прилагательными *славный* и *мудрый*: «*славных предков призвав имена, и была мне по силам война*» [4, с. 288], «*молвил воин такое слово мудрой бабке Манзан-Гурмэ*» [4, с. 288]. Прилагательные *славный, мудрый* не только описывают качества его родственников, характеризуя их, но и передают чувства героя и его отношение к ним. Вполне очевидно, то в словосочетаниях *славные предки, мудрая бабка, мудрое слово Манзан-Гурмэ* актуализируются смыслы, передающие информацию о том, как дороги для Гэсэра родные и близкие его рода.

Прилагательное славный в сочетании с лексемой предки характеризует род, к которому принадлежит Гэсэр, как **«**пользующийся славой, достойный таковой, широко известный чем-то выдающимся» [13].

Прилагательным *мудрый*, обладающим согласно определению, значением «обладающий большим умом, основанном на знаниях и опыте [13], уточняется представление о бабушке героя, оно как некий передатчик информации вкладывает определенное содержание в характеристику представителей рода Гэсэра и тем самым стимулирует перестройку смыслового объема его имени. Это же относится и к обращению Гэсэра к своей бабушке: *дорогая Манзан-Гурмэ* [4, с. 288]. Так, прилагательные *славный* и *мудрый*, а также обращение *дорогой* в словосочетаниях *славные предки, мудрая бабка, мудрое слово Манзан-Гурмэ, дорогая Манзан-Гурмэ* способствуют возникновению особой эмоциональной и оценочной атмосферы, задающей определенный контекст восприятия национального героя. Связанные с родом и отношением к нему, эмоциональные и оценочные смыслы не приписаны явным образом к имени собственному Гэсэр, они составляют скрытую основу обеих составляющих его смысловой объем.

Эмоционально-оценочными смыслами, актуализирующими отношение к родным, или другими словами, к своему роду, не только вкладывается определенное содержание в смысловой объем имени собственного, но и делает понятным обращение Гэсэр к своим близким из своего рода при разговоре с ними или в воспоминаниях о них. Так, оказываясь вдали от родных мест в достаточно сложных ситуациях, Гэсэр выбирает поведенческую стратегию, исходя из опыта рода, богатого славными и мудрыми предками, поэтому он говорит: когда **«***было трудно мне в битве подчас, но тогда вспоминал я вас***»** [4, с. 288].

Смысловой объем имени собственного Гэсэр наполняется ценностными смыслами, связанными с семантикой рода, посредством включения информации о традициях и обычаях бурятского народа, местах проведения обрядов и предметах, необходимых для этих обрядов. Так, в смысловом объеме имени собственного Гэсэр может быть выделен ценностный компонент, ориентированный на семантику рода и значимость его поддержки и защиты для носителя имени Гэсэр.

Через актуализацию ценностных смыслов защиты рода, его поддержки актуализируется семантика рода в имени собственном Гэсэр в ситуации, когда он получает обрядовый предмет, принадлежащий и хранящийся в его роду, – шерстобитный смычок. Дело не столько в полученном предмете, сколько в том, что он ассоциируется в его роду с «*защитой добра и любви, защитой рода, защитой матерей и сирот*» [4, с. 290]. Именно за этим смычком герой эпоса приезжает к своей бабушке, напутствующей его на победу, и спасает свой народ и землю от врага.

Наличие ценностных компонентов смысла, актуализирующих в имени собственном Гэсэр значимость его рода, являются его помыслы и поступки, отражающие сильное желание героя эпоса победить врага, который «*зло и мрак на земле творит*». Его действия и поступки образуют единый смысловой фон, выраженный в его просьбе к родным: «*Я прошу: помогите спасти человечество на земле, укажите к победе пути*» [4, с. 290].

Таким образом, проанализированный материал позволяет уточнить смысловой объем имени собственного Гэсэр с помощью выявления в нем совокупности компонентов, которые связаны с семантикой рода и несут информацию о нравственно-ценностных приоритетах героя бурятского эпоса и модели общества, в котором он жил и действовал.

Выявленные ценностные компоненты имени Гэсэр, актуализирующие семантику рода, силу и его значимость для персонажа героического эпоса, установлены впервые.

Ценностные компоненты смыслового объема имен собственных ранее не входили в фокус исследований в теории имени собственного, поскольку они представлены неявно, кроясь подобно «пропозиционально затемненным» признакам в «скрытой дескрипции» имени собственного, и актуализируются через взаимодействие с другими смыслами. Выявлены следующие компоненты в смысловом объеме имени собственного: «защита своей земли», «получение поддержки от своего рода», «совет родных и близких», «родная земля», «истоки», «родина». В смысловой контекст рода входят также смыслы, выражающие «единство с родными», «соблюдение родовых традиций и обычаев», «значимость предметов обрядовых действий для человека», «помыслы и поступки носителя имени». Актуализация смыслов, ориентированных на семантику рода, наблюдается в трудные периоды для носителя имени, которые могут быть знаковыми в его жизни.

Симметричность ценностных смыслов в имени героя национального бурятского эпоса и носителя этого же имени в современном обществе приводит к выводу о том, что имя собственное выступает носителем и транслятором духовных ценностей рода из поколения в поколение, накопленного опыта и нравственно-моральных норм. Имя собственное предстает как особое средство, «сжимающее» или даже «стирающее» время и пространство между поколениями одного рода.

Результаты исследования могут внести определенный вклад в разработку как теории имени собственного, так и теории ценностей и оценки. Перспектива дальнейших исследований видится в осмыслении ценностной составляющей в смысловом объеме имен собственных в других лингвокультурах, сравнении с признаковым содержанием у имени собственного Гэсэр и нахождении общих и различительных смыслов между ними.

Библиографический список

1. Castañeda H.-N. On the philosophical foundation of the theory of communication. *Contemporary perspectives in the philosophy of language*. Minneapolis, 1979: 125–146.
2. Рассел Б. *Человеческое познание: Его сфера и границы*. Москва: Издательство иностранной литературы, 1957.
3. Арутюнова Н.Д. Семантическая структура и функции субъекта. *Известия Ан СССР.* Серия литературы и языка. 1979; Т. 38, № 4: 323–334.
4. Хантакова В.М. К вопросу о смысловом объеме имени собственного. *Мир науки, культуры, образования*. 2026; № 4 (113): 486–488.

5. *Гэсэр. Бурятский героический эпос*. Сводный текст Намжила Балдано. Перевод с бурятского С. Липкина. Моква: Издательство «Художественная литература», 1972.
6. Пименова М.В. Особенности структуры символического макроконцепта РОД. *Вестник Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова*. Серия Филология. 2021; № 2: 37–44.
7. Добровольская Е.В. *Концептуализация семьи в русской языковой картине мира*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Томск, 2005.
8. Сошникова В.А. Концепт “род” как часть русской языковой картины мира. *Фундаментальная и прикладная наука: проблемно-ориентированные, комплексные и междисциплинарные исследования*: сборник научных трудов по материалам I Международного междисциплинарного форума. Москва: НОО Профессиональная наука, 2018: 82–91.
9. Марфина Ж.В *Константа родство / спорідненість в русском и украинском языках: лингвомифопоэтический подход*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Луганск, 2024.
10. Колесов В.В. Концепты «Природа», «Родина», «Народ» в русском языковом сознании. *Политическая лингвистика*. 2019; 2 (74): 12–23.
11. *Род*. Available at: https://gramota.ru/poisk?query=%D1%80%D0%BE%D0%B4&mode=slovari&dicts[]=42/
12. *Семья*. Available at: https://sinonim.org/t/%D1%81%D0%B5%D0%BC%D1%8C%D1%8F
13. *Славный, мудрый*. Available at: //https://sinonim.org/t/%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D1%8B%D0%B9https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/111090

References

1. Castañeda H.-N. On the philosophical foundation of the theory of communication. *Contemporary perspectives in the philosophy of language*. Minneapolis, 1979: 125-146.
2. Rassel B. *Chelovecheskoe poznanie: Ego sfera i granicy*. Moskva: Izdatel’stvo inostrannoj literatury, 1957.
3. Arutyunova N.D. Semanticheskaya struktura i funkcii sub`ekta. *Izvestiya An SSSR*. Seriya literatury i yazyka. 1979; T. 38, № 4: 323-334.
4. Hantakova V.M. K voprosu o smyslovom ob`eme imeni sobstvennogo. *Mir nauki, kul’tury, obrazovaniya*. 2026; № 4 (113): 486-488.
5. *G`es`er. Buryatskij geroicheskij `epos*. Svodnyj tekst Namzhila Baldano. Perevod s buryatskogo S. Lipkina. Mokva: Izdatel’stvo «Hudozhestvennaya literatura», 1972.
6. Pimenova M.V. Osobennosti struktury simvolicheskogo makrokoncepta ROD. *Vestnik Kokshetauskogo universiteta im. Sh. Ualihanova*. Seriya Filologiya. 2021; № 2: 37-44.
7. Dobrovol’skaya E.V. *Konceptualizaciya sem’i v russkoj yazykovoj kartine mira*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Tomsk, 2005.
8. Soshnikova V.A. Koncept “rod” kak chast’ russkoj yazykovoj kartiny mira. *Fundamental’naya i prikladnaya nauka: problemno-orientirovannye, kompleksnye i mezhdisciplinarnye issledovaniya*: sbornik nauchnyh trudov po materialam I Mezhdunarodnogo mezhdisciplinarnogo foruma. Moskva: NOO Professional’naya nauka, 2018: 82-91.
9. Marfina Zh.V *Konstanta rodstvo / sporidnenist’ v russkom i ukrainskom yazykah: lingvomifopo`eticheskij podhod*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Lugansk, 2024.
10. Kolesov V.V. Koncepty «Priroda», «Rodina», «Narod» v russkom yazykovom soznanii. *Politicheskaya lingvistika*. 2019; 2 (74): 12-23.
11. *Rod*. Available at: https://gramota.ru/poisk?query=%D1%80%D0%BE%D0%B4&mode=slovari&dicts[]=42/
12. *Sem’ya*. Available at: https://sinonim.org/t/%D1%81%D0%B5%D0%BC%D1%8C%D1%8F
13. *Slavnyj, mudryj*. Available at: //https://sinonim.org/t/%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D1%8B%D0%B9https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/111090

Статья поступила в редакцию 30.11.25

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-521-523

Hasanova G.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: gulistan160459@mail.ru*

LINGUISTIC MEANS OF EXPRESSING COMPARISON IN RUSSIAN-LANGUAGE MEDIA IN DAGESTAN. The article analyzes the language used in Dagestan’s print media, with an emphasis on the means of expressing comparison. The study covers the specifics of the lexical and grammatical tools that the authors use to create expressive comparisons that emphasize the cultural and social identity of the region. It is established that in journalism, the means of expressing comparison play a key role in creating imagery and expressiveness. One of the powerful tools is a metaphor that transforms abstract ideas into concrete images. Metaphorical combinations, comparative phraseological units and stable comparisons also contribute, creating new knowledge and associations. These tools not only enrich the language, but also form the author’s unique style, allowing them to convey the most subtle nuances of thought and emotional coloring. The researcher concludes that in modern regional media comparisons are actively and productively used as a means of imagery, speech expressiveness, social evaluation and emotional impact on the addressee. The newspaper texts of Russian-language publications use mainly the author’s figurative comparisons. The comparison is expressed by multi-level means. The most common are comparative phrases, metaphors, and metaphorical combinations. There is also an undoubted national specificity of comparisons, which is manifested in the ways of their expression, in the images of comparison selected by the authors of the articles, and in the semantics of the constituent components.

Key words: **comparison, linguistic means, Russian-language media in Dagestan, comparative constructions, metaphors, metaphorical combinations**

Г.А. Гасанова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: gulistan160459@mail.ru*

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ СРАВНЕНИЯ В ДАГЕСТАНСКИХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СМИ

В данной статье проводится анализ языка, используемого в печатных изданиях Дагестана, с акцентом на средства выражения сравнения. Исследование охватывает специфику лексических и грамматических инструментов, которые авторы применяют для создания выразительных сравнений, подчеркивающих культурную и социальную идентичность региона. Установлено, что в публицистике средства выражения сравнения играют ключевую роль в создании образности и выразительности. Один из мощных инструментов – метафора, превращающая абстрактные идеи в конкретные образы. Метафорические сочетания, компаративные фразеологизмы и устойчивые сравнения также вносят свою лепту, создавая новые знания и ассоциации. Эти средства не только обогащают язык, но и формируют уникальный стиль автора, позволяют передать тончайшие нюансы мысли и эмоциональной окраски. Автор делает вывод о том, что в современных региональных СМИ сравнения активно и продуктивно используются как средство образности, речевой выразительности, социальной оценочности и эмоционального воздействия на адресата. В газетных текстах русскоязычных изданий употребляются преимущественно авторские образные сравнения. Сравнение выражается разноуровневыми средствами. Самыми распространенными являются сравнительные обороты, метафоры и метафорические сочетания. Несомненна и национальная специфика сравнений, которая проявляется в способах их выражения, в отобранных авторами статей образах сравнения, в семантике составляющих компонентов.

Ключевые слова: **сравнение, языковые средства, дагестанские русскоязычные средства массовой информации, сравнительные конструкции, метафоры, метафорические сочетания**

Сравнение является основным средством познания мира, через которое преломляются наши представления о том, что нас окружает. Оно позволяет нам выявить общее и различное в окружающем мире, обозначить известное и новое. Это один из богатейших ресурсов любого языка. «Стилистическая функция сравнения проявляется в художественной выразительности, которую оно создает в тексте» [1, с. 400].

Традиция изучения сравнительных конструкций в русской лингвистике берет начало с исследований В.В. Виноградова [2] и нашла отражение в обширной научной литературе, в частности в работах Н.А. Некрасовой [3], В.М. Огольцева [4], Б.В. Томашевского [5], Л.А. Лебедевой [6], М.И. Черемисиной [7], А.В. Трегубчак [8], Н.М. Девятовой [9]. Тем не менее единого наименования для таких конструкций в лингвистическом сообществе до сих пор не сложилось. Разные исследователи обозначают их по-разному: компаративы, сравнительные обороты, образные сравнения, компаративные конструкции, компаративные фразеологизмы или сравнения-фразеологизмы.

Настоящая статья посвящена исследованию языковых средств выражения сравнения в дагестанских русскоязычных СМИ.

Актуальность темы объясняется тем, что сравнения в текстах дагестанских печатных СМИ еще не являлись объектом специального изучения.

Цель работы: исследование разноуровневых языковых средств выражения сравнения в дагестанских русскоязычных СМИ.

Задачи статьи: выявить языковые средства выражения сравнения в дагестанской прессе и определить их значимость в газетно-публицистическом стиле.

Научная новизна работы состоит в том, что исследование проводится на материале региональной (дагестанской) русскоязычной прессы.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что его результаты способствуют расширению представления о способах и средствах выражения сравнения в региональных печатных СМИ.

Практическая ценность определяется возможностью использования полученных результатов в преподавании вузовских дисциплин «Современный русский язык», «Стилистика».

Материал для исследования нами был собран из газетных текстов центральных русскоязычных изданий Дагестана: «Новое дело» (*далее НД*), «Молодежь Дагестана» (далее – МД), «Дагестанская правда» (далее – ДП), «Свободная республика» (далее – СР), издание *«Черовик»*.

Сравнение является одним из ярких средств образности и выразительности в художественных и публицистических произведениях.

В плане содержания сравнение – это сопоставление двух предметов мысли на основе общего признака. В плане выражения – это определенная конструкция, состоящая из трех элементов: субъекта сравнения, общего признака и объекта сравнения (А + С + В).

В современных СМИ сравнения активно и продуктивно используются как средство образности, речевой выразительности, социальной оценочности и эмоционального воздействия на адресата. Следует также отметить, что здесь преобладают индивидуально-авторские сравнения.

Мы рассматриваем сравнение как лингвистическую единицу, в которой заключено сопоставление двух предметов, выражающееся языковыми единицами разных уровней.

В дагестанских русскоязычных изданиях самыми распространенными оказались сравнительные обороты, метафоры и метафорические сочетания.

Выявилось большое количество сравнительных оборотов с союзом *«как»*. Ср.:

«Ресторан «Аура» *как магнит* манит тех, кто хочет веселой и легкой жизни» (СР, 11.03. 2024).

«Бомжей для работы на этих заводах на автобусах свозят в Дагестан с разных мест. Их часто *везут как скот*, прячут в багажных отсеках, в салоне под сиденьями» (Черновик, 05.02. 2024).

«Новость о том, что под застройку планируется продать участки в Эльтавском лесу и у озера Ак-Гель, *разлетелась как лесной пожар»* [Там же].

По грамматическим и смысловым связям со словом, к которому относится сравнение, выявились следующие группы: приглагольные (наше видение мира *складывается, как мозаика*, из разных частиц), приадъективные (*тоненький, как домашний паучок,* парень) и присубстантивные сравнения (*доброжелательность* в Махачкале *как глоток свежего воздуха; фигура как песочные часы)*. Большую часть составляют приглагольные.

В функционально-семантическом плане встречаются устойчивые сравнения, экспрессивно, наглядно и образно характеризующие внешность человека, черты характера его действия и состояния. Именно образность и яркость позволяют предпочесть экономное и точное сравнение длинному и расплывчатому описанию.

Анализ образных оснований сравнительных конструкций в массовой информационной сфере является очень важным моментом как в плане лингвистическом, так и лингвокультурологическом, так как их национальное своеобразие проявляется, прежде всего, в том, какой образ положен в основу сравнения и какие ассоциации вызывает он у аудитории.

«Она с успехом *делает* деревянные матрешки *как настоящих дагестанских горянок»* (МД, 04.06. 2020).

«Футболку мне подарили, когда я ещё тащилась по нему, *как Мага по Пате,* наверное, или *шланг по огороду,* ну сильно любила, до безумия…» (МД, 03.11. 2020).

Существует тенденция использования в сравнениях новой современной лексики. Образы, которые появляются на различных информационных и развлекательных сайтах в последние годы, прочно закрепляются в сознании читателя и зрителя.

«На улице часто встречаются люди с хиджамой на лице. *Они, как Хэллбой»* (МД, 24.06. 2020)

Хеллбой – сверхъестественное существо из ада, герой комиксов, фильмов и анимации.

В рассматриваемых газетных текстах встречаются сравнительные конструкции с лексемами *похожий, подобно. словно, напоминать и др.*

«Освещение улицы Буйнакского и Родопского бульвара *больше похоже на дворовое,* чем мест культурного отдыха» (НД, 12.03.2024).

«Но сейчас совершенно невозможно представить нашу современную жизнь без этой вредной привычки, которую ни в коем случае немыслимо отменить, *словно зубную пасту в тюбик.* Утро начинается с соцсетей – вечер заканчивается ими» (СР, 30.04.2024).

«Сейчас рост цен на квартиры *напоминает коллапс на рынке тюльпанов в Нидерландах 17* века, когда люди словно сошли с ума, желая вложить последние деньги в две особенно ценные луковицы» (СР, 23.03.2024).

Одним из лексических средств выражения сравнения является метафора. Метафора в художественных и публицистических произведениях «отражает широкий культурологический фон, образ мышления автора и поэтому является важным средством формирования и выражения авторской картины мира» [10, с. 142]. Для усиления выразительности и эмоционального воздействия на читателя журналисты используют в своих статьях метафоры разных частей речи: субстантивные, адъективные, глагольные и наречные. Обратимся к примерам.

Метафоры-существительные:

«Сейчас в столице республики положение с отключением электроэнергии представляет собой нечто катастрофическое, вызывающее протесты, негодование горожан, но возникает жуткое ощущение: грядет лето и наше министерство ЖКХ опять будет *притаившийся тигр* и *затаившийся дракон»* (СР, 18.01.2024).

«Наше побережье есть не что иное, как *кубинская картина контрастов*: то *трущобы*, то *дворцы»* (Черновик, 28.03.2024).

«Относительно хаотичной и совершенно произвольной застройки города мы наблюдаем вообще *море удивлений»* (СР, 13.02. 2023).

Море – в значении «большое количество».

«К сожалению, в дагестанских реалиях даже такой добросердечный подросток из Москвы как Миша Самарский воспринимается нашими людьми как некая *аномалия*. Для нас он *инопланетянин*, потому что не может пройти мимо чужой беды. (СР, 04.03. 2024).

Так, журналист Заур Газиев пишет о ребенке, который передал в представительство Республики Дагестан в Москве то, что облегчит жизнь незрячим: специальные электронные устройства для чтения книг слепым детям из спецшколы для незрячих в Избербаше.

Умар Гаджиалиев озаглавил свою статью так: *«Господа и рабы»*.

Автор использует здесь прием антитезы: противопоставляются власть и простой народ. Весь текст построен на основе использования двух приемов: метафоры и антитезы. Ср.:

«Для чего же основная масса стремится быть у *политической кормушки*? Эти люди в итоге теряют человечность, и с *политического олимпа* эти *небожители* равнодушно взирают на тех, кого ранее просили пойти на выборы ….» (Черновик, 20.03.2024).

Высокая лексика употребляется в переносном значении для придания отрицательно-иронического смысла. Все выделенные слова являются, на наш взгляд, семантическими неологизмами.

Небожитель – «сем. неол. Один из высших государственных чиновников». Оно развилось на базе первоначального значения: «обитатель неба» (преимущественно об античных богах).

Выражение *политический олимп,* выступает в совершенно ином значении, нежели это принято в общемировой культуре. В данном случае оно используется в переносном значении: таким образом публицист именует тех, кто вершит политику, принимает политические решения, создает определенные социальные условия для граждан. Но при этом на первый план выходит явный иронический смысл приведенного словосочетания.

В дагестанских русскоязычных СМИ нами были выявлены интересные примеры метафор-прилагательных (адъективные метафоры):

«Когда в республику приезжают толпы туристов, вспоминается известное выражение про Москву. Но тут возникает вопрос: А что, у нас *горы резиновые*? Мы ведь тоже не в состоянии вместить всех тех, кому по сердцу горы и каньоны» (НД, 20.04.2024).

«Неверие в желание власти сделать жизнь людей лучше возникает из-за того, что мы знаем о том, как *толстокожая власть*, которая в угоду собственным интересам никогда ничего хорошего не сделает для простых людей, обманывает нас…» (Черновик, 11.03.2024).

«В результате журналистского расследования нами было выявлено еще кое-что: наиболее *сахарный источник доходов* – это все-таки земля, ведь ее ООО «Интвест-Бекенез» может не раз из года в год передавать все новым арендаторам, не боясь каких-то чрезвычайных последствий» (СР, 22.О3.2023).

«Огорчению виноделов не было предела, когда неожиданно выяснилось, что данные о *воздушных урожаях* винограда стали достоянием гласности, ведь если их не существовало фактически, то отчитываться за них все-таки нужно. Но как об этом договориться с центром?» (Черновик, 08.05.2024).

Глагольные метафоры:

«На экономическом форуме *солировали* молодые, да ранние. Им предоставили слово. Они презентовали здесь публику» (СР, 01.03.2024).

Глагол *солировать* в приведенном примере из газеты употреблен в переносным значении «быть лидером, играть главную роль».

«Мы все еще надеемся *не оскотинившись* прийти к новой жизни хотя бы ради будущих потомков» (СР, 03.04.2023).

«В сорокоградусную жару все население нашей республики постепенно начинает *звереть* от отключения света… Ещё немного, и это выдалось был в беспорядки на улице. Но кто спровоцировал это недовольство народа?» (СР, 25.03.2023).

Словообразовательных средств выражения сравнения в дагестанских русскоязычных газетных текстах оказалось немного. Это преимущественно существительные, образованные способом сложения.

Приведем примеры.

«Неумеренное засилье нашей центральной и местной власти *спортсменами-гладиаторами* не могло привести ни к чему хорошему, потому что они быстро почувствовали вкус денег и безнаказанность бездействия» (СР, 12.02.2023).

«Всё, на что он способен, это создать видимость активности, а также упросить людей подписаться и ставить реакции и комментарии в каких-то *говнопабликах»* (СР, 23.03.2024). Так автор выражает свое отрицательное отношение к разного рода социальным сетям.

Из морфологических средств выражения следует отметить такую форму, как творительный сравнения:

«Все недовольные происходящим в религиозной жизни Дагестана резко поделились на две большие группы, одна из которых защищает муфтият, а за другой стоят внешние силы. И в этом случае их недовольство *волнами* достигает публичного пространства…» (НД, 13.01.2024).

«Муфтият оказался в ситуации, когда граждане все чаще задаются вопросами: куда деваются деньги, столь широкой *рекой* текущие в карманы нашего муфтията?» (СР, 26.04.2024).

Таким образом, в современных региональных СМИ сравнения активно и продуктивно используются как средство образности, речевой выразительности, социальной оценочности и эмоционального воздействия на адресата. Исследование показало, что сравнение как одно из изобразительных средств языка занимает ведущее место в дагестанских русскоязычных СМИ. Оно выражается разноуровневыми средствами: лексическими, словообразовательными, грамматическими. В дагестанских газетных текстах употребляются преимущественно индивидуально-авторские сравнения, отличающиеся яркостью и образностью.

Для усиления выразительности и эмоционального воздействия на читателя журналисты используют в своих статьях метафоры разных частей речи: субстантивные, адъективные и глагольные. Из словообразовательных средств выражения сравнения выявились только единичные существительные, образованные способом сложения. Словообразовательные средства выражения сравнения не характерны для дагестанской русскоязычной прессы.

Национальное своеобразие сравнений проявляется в способах их выражения, в образах сравнений и семантике составляющих компонентов. А национальная лексика помогает журналистам передать особенности культуры и местного колорита.

Библиографический список

1. Розенталь Д.Е. *Практическая стилистика русского языка*. Москва: Высшая школа, 1968.
2. Виноградов В.В. *Современный русский язык*. Москва: Учпедгиз, 1938.
3. Некрасова Е.А. Сравнения. *Языковые процессы современной русской художественной литературы.* Москва: Наука, 1977: 240–294.
4. Огольцев В.М. *Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии*. Ленинград: ЛГУ, 1978.
5. Томашевский Б.В. Стилистика и стихосложение. Ленинград: Учпедгиз, 1983.
6. Лебедева Л.А. *Устойчивые сравнения русского языка во фразеологии и фразеографии*. Краснодар: Кубанский госуниверситет, 1999.
7. Черемисина М.И. *Сравнительные конструкции русского языка*. Москва, 2006.
8. Трегубчак А.В. *Семантика сравнения и способы ее выражения.* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2008.
9. Девятова Н.М. *Сравнение в динамической системе языка*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.
10. Гасанова Г.А. Выражение сравнения в русскоязычной прозе дагестанских авторов. *Актуальные проблемы филологии народов РФ:* материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Ахмедхана Абу-Бакара. Махачкала: Издательство ДГУ, 2021: 138–145.

References

1. Rozental' D.E. *Prakticheskaya stilistika russkogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1968.
2. Vinogradov V.V. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskva: Uchpedgiz, 1938.
3. Nekrasova E.A. Sravneniya. *Yazykovye processy sovremennoj russkoj hudozhestvennoj literatury.* Moskva: Nauka, 1977: 240-294.
4. Ogol'cev V.M. *Ustojchivye sravneniya v sisteme russkoj frazeologii*. Leningrad: LGU, 1978.
5. Tomashevskij B.V. Stilistika i stihoslozhenie. Leningrad: Uchpedgiz, 1983.
6. Lebedeva L.A. *Ustojchivye sravneniya russkogo yazyka vo frazeologii i frazeografii*. Krasnodar: Kubanskij gosuniversitet, 1999.
7. Cheremisina M.I. *Sravnitel'nye konstrukcii russkogo yazyka*. Moskva, 2006.
8. Tregubchak A.V. *Semantika sravneniya i sposoby ee vyrazheniya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2008.
9. Devyatova N.M. *Sravnenie v dinamicheskoj sisteme yazyka*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2010.
10. Gasanova G.A. Vyrazhenie sravneniya v russkoyazychnoj proze dagestanskih avtorov. *Aktual'nye problemy filologii narodov RF:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 90-letiyu so dnya rozhdeniya Ahmedhana Abu-Bakara. Mahachkala: Izdatel'stvo DGU, 2021: 138-145.

Статья поступила в редакцию 01.11.25

УДК 81'38; 801.6; 808 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-523-525

Dzhamalova M.K., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: madlend788@gmail.com, https://orcid.org/0000–0002–4185–8455*

FUNCTIONS OF NOMINATIVE AND INCOMPLETE SENTENCES IN A MODERN LITERARY TEXT. The article studies peculiarities of manifestation of the pragmatic potential of nominative and incomplete sentences. The research material is based on the prose texts of Evgeny Grishkovets's late novels "Knots" and "Letters to Andrey." The paper analyzes features of forming connotative meanings in the semantic structure of nominative and incomplete sentences in a modern literary text. Special attention is paid to the structural analysis of different types of incomplete sentences. Single-part and incomplete sentences are used in a modern literary text to enhance the intensity, expressiveness, and focus the reader's attention on the communicatively most important part of the utterance, to manifest the author's intention. The novelty of the research is seen in the fact that the language of works of modern literature in this aspect has still been little studied in linguistics. The author concludes that the use of incomplete sentences that fulfill certain pragmatic tasks contributes to the greatest extent to the manifestation of the author's subjective modality: they explicate the most significant components of the semantic structure, create a special broken intonation rhythm, the confusion of which intensifies the nuclear component, give expressivity to the artistic text, show subjective modality, and contribute to the creation of open or implicit dialogicality.

Key words: **nominative sentence, incomplete sentence, semantic structure, stylistic means, syntactic constructions, connotation, block diagram**

М.К. Джамалова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: madlend788@gmail.com, https://orcid.org/0000–0002–4185–8455*

ФУНКЦИИ НОМИНАТИВНЫХ И НЕПОЛНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Статья посвящена рассмотрению особенностей проявления прагматического потенциала номинативных и неполных предложений. Материалом исследования послужили прозаические тексты поздних романов Евгения Гришковца «Узелки» и «Письма к Андрею». В работе анализируются особенности формирования коннотативных значений в семантической структуре номинативных и неполных предложений в современном художественном тексте. Особое внимание уделяется структурному анализу разных типов неполных предложений. Односоставные и неполные предложения используются в современном художественном тексте для усиления интенсивности, выразительности, акцентуации внимания читателя на коммуникативно наиболее важной части высказывания, для проявления авторской интенции. Автор делает вывод, что в наибольшей степени проявлению субъективной авторской модальности способствует использование неполных предложений, которые выполняют определённые прагматические задачи: эксплицируют наиболее значимые компоненты семантической структуры, создают особый разорванный интонационный ритм, сбивчивость которого интенсифицирует ядерный компонент, придают художественному тексту экспрессивность, проявляют субъективную модальность, способствуют созданию открытой или имплицированной диалогичности.

Ключевые слова: **номинативное предложение, неполное предложение, семантическая структура, стилистические средства, синтаксические конструкции, коннотация, структурная схема**

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью изучения языка современного художественного текста для выяснения грамматического потенциала исследуемых языковых единиц.

Постановка проблемы функционирования односоставных и неполных предложений в художественном тексте на примере современной прозы является достаточно актуальной.

Анализ особенностей формирования семантической структуры некоторых типов простых предложений основан на работах в области стилистики, экспрессивного синтаксиса, семантики А.А. Потебни, В.В. Виноградова, И.И. Ковтуновой, И.И. Кожевниковой, Г.Я. Солганика, А.П. Сковородникова, И.П. Распопова, Н.Д. Арутюновой и др., в трудах которых рассматриваются особенности функционирования экспрессивных синтаксических конструкций в структуре художественного произведения [1–6].

Целью исследования стало изучение функций номинативных и неполных предложений в поздних романах Евгения Гришковца. Из цели вытекают следующие задачи: выделить экспрессивно маркированные номинативные и неполные предложения, выявить их стилистические функции, коннотативные оттенки, изучить способы их актуализации в тексте.

Основной метод исследования – структурно-семантический анализ текста, с помощью которого описаны семантические функции разных видов предложений, а также описательно-интерпретационный метод, основанный на непосредственном наблюдении и лингвистическом толковании текстовых явлений.

Научная новизна данной статьи состоит в исследовании особенностей употребления номинативных и неполных предложений в текстах поздних романов Евгения Гришковца, а также в выявлении их прагматического потенциала.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в оценке роли номинативных и неполных предложений в современном художественном тексте, практическая значимость – в возможности использования результатов изучения языка произведений Евгения Гришковца в процессе преподавания стилистики, лингвистики текста, семантического синтаксиса.

Выразительность именных односоставных предложений в современном художественном тексте обусловлена авторской интенцией, которая передается при помощи имплицированных или эксплицированных средств субъективной модальности [4]. Отбор языковых средств в составе предикативного ядра в номинативных предложениях ограничен. Однако это не делает этот тип предложений менее экспрессивным, наоборот, его интенсивность, будучи ограниченной субстантивами в форме определенного падежа, проявляется еще ярче. Именные односоставные предложения актуализируют наиболее важную часть информации, задавая направление мысли последующего художественного контекста.

Употребление номинативных предложений в произведениях Евгения Гришковца «Узелки» и «Письма к Андрею» придает художественному тексту экспрессивность и выразительность. Номинатив, составляющий предикативное ядро, часто формирует модальный план. Использование именных односоставных предложений нацелено на придание лаконичности. Автор достигает акцентуации читательского внимания на субъекте речи, экспликация которого придает семантической структуре динамизм. Субъектная определенность этого типа предложений задает определенную модальность. Выделенные в текстах последних романов Гришковца примеры распространенных и нераспространенных номинативных предложений могут представлять собой как обособленные самостоятельные простые предложения, так и предикативные части сложного предложения. К первой группе простых номинативных предложений нами были отнесены следующие:

Самый прекрасный и непостижимый запах в моей жизни [6, с. 12].

Он быстро приближался, сердце колотилось, нога давила на педаль, руки сжимали руль… И вот уже поворот… [6, с. 13].

Ограда, калитка входа на территорию трассы, будка на входе, дядька возле будки, деревья… Всё было прежнее. Но где же автомобили и трасса моей мечты? [6, с. 14].

Одежда его была взрослая. Чёрный пиджак тонкой кожи, модные спортивные туфли и дорогие брюки [6, с. 15].

А сейчас вводная лекция. Для этого я приглашаю на сцену… [6, с. 15].

Светлое большое помещение, огромные окна, длинные столы на десять человек каждый и хороший запах чистоты [6, с. 17].

Какао, чай, омлет и свежие пирожные [6, с. 19].

– Мощная клеёнка, – пощупав рукав моего пиджака добавил приятель [6, с. 19].

– Зато без убийства животных, – сказал я, не зная, что намного опережаю время и мировые тенденции. – Это принципиальная позиция [6, с. 19].

Главный член приведенных простых распространенных номинативных предложений имеет факультативные валентности: темпоральные (*уже*) или локативные валентности (*на входе, возле будки*), определительные компоненты (*прекрасный, непостижимый, черный, светлый*).

Гораздо реже Гришковец использует нераспространенные номинативные предложения, например, при характеризации субъекта речи: *«Дура», – подумал я* [6, с. 21]. Лаконичность формы в сочетании с коннотативно маркированной семантической структурой главного члена предложения выполняет экспрессивную функцию. Автор, характеризуя субъект речи, использует в прямой речи инвективную лексику, что делает приведенное номинативное предложение особенно выразительным. Употребление при данном номинативе качественных прилагательных было бы излишним, так как он сам очень экспрессивен.

Дневники, лекции, стенограммы выступлений, книги, интервью, комментарии, письма… [7, с. 32].

Нераспространенность этого типа односоставных предложений формирует стилистическое значение напряженного динамизма и лаконичности передаваемой информации. Интенсивности актуализации главного члена способствуют нереализованные валентности номинатива. Большая часть простых номинативных предложений в произведениях Евгения Гришковца «Узелки» и «Письма к Андрею» представляет собой распространенные структуры (65 из 67 примеров). Экспрессивность семантической структуры главного члена номинативных предложений в произведениях Гришковца в какой-то степени сближает их с безличными предложениями, которые настолько же интенсивны. При этом определительные компоненты при номинативе выражаются такими качественными прилагательными, в семантической структуре которых содержится оценочный компонент. Локативные и темпоральные валентности эксплицируются наречиями и предложно-падежными сочетаниями как с коннотацией, так и без. В текстах произведений Евгения Гришковца нами было выделено 2 примера номинативных предложений, которые являются предикативными компонентами сложного предложения:

Я понимал, что одно неверное движение руля – и автомобиль съедет с дороги – и всё, обратно ему не заехать [6, с. 12].

Ужас юного человека, из которого я не вырастаю и не взрослею [7, с. 31].

В первом примере Гришковец использует особого рода интонацию, когда первая часть вызывает последующие. Здесь интонация ожидания выполняет стилистическую задачу акцентуации внимания. Создается динамичная экспрессивная семантическая структура, графически усиливаемая при помощи тире. Средства вторичного семиозиса придают структуре номинативных предложений особую выразительность.

Помимо полных предложений в прозаическом тексте Евгения Гришковца экспрессивную функцию выполняют также неполные предложения, которые наделяют семантическую структуру произведения особой образностью и интенсивностью. Иллюстративный материал позволяет классифицировать этот тип предложений из произведений «Узелки» и «Письма к Андрею» по структуре на неполные предложения простой структуры и неполные предложения придаточной структуры. Если первая группа включает предложения, которые представляют собой главный или второстепенный член предложения с разорванными грамматическими связями, то вторая – придаточную часть с вынесением в препозицию сочинительного или подчинительного союза, при этом главное предложение с необязательной вербализацией графически обособляется при помощи знаков конца предложения: точки, восклицательного или вопросительного знака, многоточия.

Как показал материал, Гришковец использует в романах как распространенные *(С непостижимым и очевидным, с радостным и горестным.)*, так и нераспространенные *(Девочки, мальчики. Современники!)* неполные предложения.

Среди неполных предложений простой структуры большую часть составляют субстантивные неполные, имеющие контекстуально обусловленный характер:

Пусть их немного, но они есть. Мой почти кожаный пиджак в том числе [6, с. 21].

Значит, не понимали!!! Современники! [7, с. 12].

Главное, что меня взволновало, – это то, что за рулём всех этих автомобилей ехали дети. Девочки, мальчики. [6, с. 14].

Обращает внимание рема, которая может быть выражена субстантивом как в именительном, так и в косвенных падежах (родительном или дательном):

То, что вы прочтёте далее – это… А что это? Это точно не теоретические статьи. В этих письмах нет и намёка на теорию. Это не манифест и даже близко не манифест. Набор ли это эмоциональных банальностей? Возможно! Событий в биографическом смысле [7, с. 10].

Я же писал о любви. Прежде всего о любви к жизни… А потом уже об искусстве [7, с. 11].

Но помню я это не как покинутость и неразрывную связь ребёнка с мамой в её отсутствие, а как непостижимую любовь ко всему, что мне дорого сейчас… К родителям, семье, дому, Родине, жизни… [7, с. 14].

В первом примере в неполном предложении основная мысль выражена при помощи субстантива в родительном падеже *(Событий в биографическом смысле)*, однако перед нами не генитивные предложения, так как для такой характеризации необходима реализация определённой интонационной конструкции, которая отсутствует в приведённом примере.

В последнем примере градационное расположение субстантивов создает нарастание интенсивности семантического ряда, когда субъективная модальность стремится к максимуму.

Также Гришковец использует акцентирующую рему местоименного характера. Двойное местоименное отрицание придает семантической структуре высказывания императивный характер. Здесь разорванность грамматических связей обнаруживает экспрессивную категоричность контекста:

Его ничто не может успокоить. Ничто и никто! [7, с. 15].

Оценочность данного предложения отрицательная. Семантический характер ремы формирует интенсивность синтаксической структуры. Однородность семантики и грамматической формы, усиливаемая двойным отрицанием, задает особый интонационный ритм предложения.

Писатель использует формы разных падежей адъектива или местоимения для акцентирования ремы и интенсификации семантической структуры неполного предложения:

Первым делом я всё быстро осмотрел и педаль обнаружил. Настоящая железная [6, с. 13].

С чем угодно! С непостижимым и очевидным, с радостным и горестным. Это могут быть воспоминания, даже в которых нет ничего. Совсем [7, с. 16].

Разорванные грамматические связи адъективов, которые автор использует в антонимических парах, придают экспрессивность семантической структуре предложения. Бинарные оппозиции адъективного и глагольного типов, характерные поздним романам Гришковца, способствуют переключению оценочного регистра.

Воспоминания о беспамятстве тоже бывают особенными. А можно помнить темноту [7, с. 10].

Главное, что меня взволновало, – это то, что за рулём всех этих автомобилей ехали дети. Девочки, мальчики. Старше меня или почти такие, как я [6, с. 12].

Когда же она ехала, мне нельзя было рассчитывать даже на место рядом с водителем. Только сзади и только на коленях у кого-то из взрослых [6, с. 14].

Я взобрался на неё, но ноги мои повисли, не доставая до пола. Но главное – не доставая педали [6, с. 15].

Неполные предложения глагольного характера выносят в позицию ремы наиболее важные в соответствии с авторской интенцией действия субъекта речи. Использование повторной номинации способствует усилению интенсивности значения и четкой ритмизации интонационного рисунка:

Они радуются тому, что что-то поняли из увиденного, услышанного или прочитанного. Потрудились и поняли [7, с. 17].

После того дневного сеанса моя жизнь изменилась. Ни много ни мало. Изменилась навсегда [6, с. 25].

Получается, что не понимал. Или понимал, но не до конца. Или понимал всё, но не смог сдержаться… [7, с. 23].

Помимо простых неполных предложений Евгений Гришковец использует неполные предложения придаточного характера, в препозиции которых употребляется союз: сочинительный или подчинительный.

Я гордо смотрел на всех. И на тех, кто ждал в очереди, и особенно на тех, кого я прокатил, и на дядьку, который во мне сомневался и сказал, чтобы я крепче держался [6, с. 24].

Я услышал вопросы, адресованные всякому человеку, который предан искусству. Предан! И не важно, создаёт он искусство или любит его как зритель, читатель, слушатель [7, с. 31].

Я о другой радости… Почему? А потому что поддерживал и поддерживает меня в моей к искусству любви [7, с. 32].

То, чему придуманы такие названия, как любовь, надежда, дружба, печаль, счастье в конце концов… То, что наполнит жизнь как процесс единственным и неповторимым смыслом – то есть самой жизнью во всей её непостижимости… Или можно ещё сказать – Богом. Богом в себе самом. Ибо подлинное искусство всегда не про художника, всегда не про автора, но постоянно про человека, всегда про жизнь [7, с. 34].

Он, используя свою собственную биографию, всегда создаст произведение искусства. То есть произведение про всех, то есть про каждого, то есть про человека [7, с. 42].

Писатель создает неполные предложения, субъективная модальность в которых выражается не только лингвистически, но и экстралингвистически: при помощи восклицательного или вопросительного знака *(Современники!)*, многоточия *(Прежде всего о любви к жизни…),* тире.

Отдельного исследования заслуживают неполные предложения, которые представляют собой предикативную часть сложного предложения. Многообразие структурных схем неполных предложений, противопоставленное определенности структурной схемы именных односоставных предложений, обусловливает неизменное привлечение к ним читательского внимания. Используя тот или иной тип простых предложений, автор проявляет интенцию, в соответствии с которой и происходит отбор языковых средств [8].

Выбор того или иного типа односоставных предложений соответствует авторскому замыслу. Гришковец использует номинативные предложения с особыми стилистическими целями: они придают лаконичность и экспрессивность семантической структуре. Этот тип предложений очень ярко проявляет авторскую интенцию, что обусловлено определенностью субъекта речи.

В наибольшей степени проявлению субъективной авторской модальности способствует использование неполных предложений, которые выполняют определённые прагматические задачи: эксплицируют наиболее значимые компоненты семантической структуры, создают особый разорванный интонационный ритм, сбивчивость которого интенсифицирует ядерный компонент, придают художественному тексту экспрессивность, проявляют субъективную модальность, способствуют созданию открытой или имплицированной диалогичности.

Выразительность номинативных и неполных предложений обусловлена во многом создаваемым ими стилистическим эффектом: они придают лаконичность и интенсивность повествованию. Семантическое наполнение ремы в указанных типах предложений придает всей синтаксической конструкции особые коннотативные характеристики.

Библиографический список

1. Солганик Г.Я. *Синтаксическая стилистика*. Москва: КомКнига, 2019.
2. Распопов И.П. *Очерки по теории синтаксиса*. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1973.
3. Пешковский А.М. *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва: Языки славянской культуры, 2001.
4. Джамалова М.К., Чупалаева С.Ш. Стилистические интенсивы синтаксиса в языке отечественной рок-поэзии. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6. (67): 511–514.
5. Арутюнова Н.Д. *Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы*. Москва: Наука, 2019.
6. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. *Коммуникативная грамматика русского языка.* Москва: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2004.
7. Гришковец Е.В. *Узелки*. Москва: Издательская Группа «Азбука-Аттикус», 2020.
8. Милентей О.Д. Функционально-семантические свойства неполного предложения в речи. *Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки*. 2018; № 2 (32): 40–43.

References

1. Solganik G.Ya. *Sintaksicheskaya stilistika*. Moskva: KomKniga, 2019.
2. Raspopov I.P. *Ocherki po teorii sintaksisa*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1973.
3. Peshkovskij A.M. *Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2001.
4. Dzhamalova M.K., Chupalaeva S.Sh. Stilisticheskie intensivy sintaksisa v yazyke otechestvennoj rok-po`ezii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6. (67): 511-514.
5. Arutyunova N.D. *Predlozhenie i ego smysl. Logiko-semanticheskie problemy*. Moskva: Nauka, 2019.
6. Zolotova G.A., Onipenko N.K., Sidorova M.Yu. *Kommunikativnaya grammatika russkogo yazyka.* Moskva: Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova RAN, 2004.
7. Grishkovec E.V. *Uzelki.* Moskva: Izdatel'skaya Gruppa «Azbuka-Attikus», 2020.
8. Milentej O.D. Funkcional'no-semanticheskie svojstva nepolnogo predlozheniya v rechi. *Vestnik KRAUNC. Gumanitarnye nauki*. 2018; № 2 (32): 40-43.

Статья поступила в редакцию 17.11.25

УДК 811.351.43 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-525-527

***Kieva Z.Kh.**, Doctor of Sciences (Philology), Head of Ingush Language Department, Ingush Scientific Research Institute of Humanities named after Ch.E. Akhriev, Professor, the Department of PHE, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: zufira.kieva@mail.ru*

ABOUT FOREIGN LANGUAGE BORROWINGS IN THE VOCABULARY OF THE INGUSH LANGUAGE. The article analyzes foreign language borrowings in the vocabulary of the modern Ingush language. Features of their functioning in this language are considered. It is noted that there are different opinions of researchers on enriching the language with new words and their functioning. In the absence of appropriate means in the language to express any lexical meaning in one word, and therefore speakers are forced to resort to descriptive phraseology, as a rule, a semantically appropriate word is borrowed from another language. Lexical borrowing is also possible if the semantic identity is incomplete or broken, if the meanings of the Ingush and the corresponding foreign-language word, superimposed on each other, give some remainder, which makes it possible not to consider these words semantically identical. The main conditions of borrowing, indicating the acclimatization of a foreign word, are adaptation to phonetic and grammatical systems and the word-formation activity of a foreign word. The main array consists of borrowings from the Russian language. There are also many borrowings from Oriental and other languages. The most effective area, where there is the most of borrowed words, is considered to be the scientific sphere and the press.

Key words: **Ingush language, borrowings, vocabulary, foreign words, terms, semantic identity, lexical borrowing, stylistic coloring, colloquial speech**

***З.Х. Киева**, д-р филол. наук, зав. отделом ингушского языка Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук имени Ч.Э. Ахриева, проф., Ингушский государственный университет, г. Магас, E-mail: zufira.kieva@mail.ru*

ОБ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЯХ В ЛЕКСИКЕ ИНГУШСКОГО ЯЗЫКА

В статье проводится анализ иноязычных заимствований в лексике современного ингушского языка. Рассматриваются особенности их функционирования в данном языке. Отмечается, что существуют различные мнения исследователей по обогащению языка новыми словами и их функционированием. При отсутствии в языке соответствующих средств, чтобы выразить какое-либо лексическое значение в одном слове, и поэтому говорящие вынуждены прибегать к описательному обороту, как правило, происходит заимствование подходящего по семантике слова из другого языка. Лексическое заимствование также возможно, если семантическое тождество неполное или нарушено, а также если значения ингушского и соответствующего ему иноязычного слова, наложенные друг на друга, дают некоторый остаток, который позволяет не считать эти слова семантически тождественными. Основными условиями заимствования, свидетельствующими об акклиматизации иноязычного слова, являются приспособление к фонетической и грамматической системам и словообразовательная активность иноязычного слова. Основной массив составляют заимствования из русского языка. Также отмечаются немало заимствований из восточных и других языков. Наиболее эффективной областью, где больше всего заимствований, считаются научная сфера и пресса.

Ключевые слова: **ингушский язык, заимствования, лексика, иноязычные слова, термины, семантическое тождество, лексическое заимствование, стилистическая окрашенность, разговорная речь**

Установление особенностей алгоритма пополнения и совершенствования ингушской лексики и специфики ее обогащения иноязычными словами на современном этапе развития является актуальной задачей, так как это определяет взаимоотношения с историей и культурой данного народа. При этом крайне важно провести систематизацию основных источников и способов проникновения в данный язык иноязычных слов, проанализировать ассимиляционные процессы среди заимствований и адаптации их к литературным нормам ингушского языка.

Вполне понятно стремление исследователей дифференцировать данную лексику с точки зрения ее взаимоотношений с языком-реципиентом, различной степени освоенности разных слов в семантическом, грамматическом, а так же других аспектах.

Бесспорно, что не всякое иноязычное слово, употребленное в речевой коммуникации, можно считать усвоенным или хотя бы имеющим потенциальные возможности усвоения его языком. Каковы же условия или предпосылки, позволяющие одни иностранные слова относить к разряду тех, которые могут быть заимствованы, другие – к разряду варваризмов, чуждых, механически перенесенных, окказионально употребляемых. Существуют попытки найти и сформулировать эти условия.

Считается иноязычным лишь то слово, которое удовлетворяет определенным условиям: формальное приравнивание слова к нормам заимствующего языка, к его морфологической, фонетической системам; распространенное употребление данного слова в речевой коммуникации, в том числе в различных стилях; появление у заимствованного слова производных на почве данного языка и др.

В настоящий момент исследователями отмечается, что в ингушском языке имеется значительное количество заимствований, прежде всего, из русского языка. С учётом того, что язык постоянно развивается и пополняется новыми заимствованиями, считаем тему, связанную с иноязычными заимствованиями в лексике ингушского языка, недостаточно изученной и требующей дальнейших исследований. Данная статья вносит свой вклад в исследование данной проблематики.

Цель исследования – анализ иноязычных заимствований в лексике ингушского языка.

Задачи:

1. Охарактеризовать состав современного ингушского дискурса;
2. Систематизировать главные источники и способы кооптирования лексики ингушского языка.

Научная новизна: вопросы иноязычных слов в анализируемом языке впервые рассматриваются с точки зрения современного дискурса. Характеризуются особенности функционирования заимствованных слов в рассматриваемом языке.

Теоретическая значимость: в работе рассматриваются иноязычные слова в современном ингушском языке и их функционирование.

Практическая ценность исследования заключается в возможности использования приведенных в работе теоретических постулатов для дальнейшего изучения заимствований в ингушском языке. Материалы статьи можно использовать в преподавании в вузе таких учебных дисциплин, как «История языка», «Сравнительная грамматика», «Сравнительное терминоведение», «Стилистика ингушского языка», а также при написании научных работ по ингушскому языку.

Материалы и методы исследования: использованный материал почерпнут из различных словарей рассматриваемого языка, учебных пособий, монографий по ингушскому языку. Использован описательный метод и метод лингвистического анализа.

Заимствованные слова, употребляемые в современной ингушской речи, отличаются как разнообразием источников их происхождения, так и различной степенью их освоения данным языком.

Тематика, связанная с изучением иноязычных заимствований в лексике ингушского языка, затрагивалась в работах А.С. Куркиева [1], Р.И. Ахриевой [2] и других авторов-исследователей.

Это особенно характерно для новой лексики, появившейся в последние десятилетия. «Изучение заимствованной лексики перспективно не только в лингвистическом плане, но и экстралингвистическом» [3].

По мнению учёных М.М. Султыговой и А.С. Мейриевой, заимствования являются «одним из основных источников лексического обогащения языка» [4, с. 24]. «Иногда достаточно сложно отделить прямые заимствования из языка-источника от заимствований, которые могли проникнуть через грузинское или иное посредство» [5].

В ингушском языке на современном этапе значительное количество заимствований из русского языка. Однако еще раньше он заимствовал слова из арабского языка. Е.С. Куштова утверждает, что это происходило в «раннем периоде развития ингушского языка» [6, с. 44].

Как отмечают авторы З.А.-К. Янарсанова и Э.Г. Оздоева [7], заимствования в составе рассматриваемого языка можно подразделить на три основных разряда:

– активно употребляемые,
– неологизмы,
– архаизмы.

Прежде чем давать оценку, входящей в ингушский язык иноязычной лексике, необходимо выяснить значение некоторых терминов, толкуемых неоднозначно в лингвистической литературе, в частности термина «заимствованное слово».

Для большинства специальных исследований общего характера, освещающих заимствование как закономерный процесс языкового развития, является обычным понимание под этим термином всей иноязычной лексики.

Важно отметить, что не всегда происходит приспособление иноязычных слов в языке-реципиенте. К примеру, ингушский язык заимствовал через русский такие иностранные слова, как *жюри, интервью, резюме* [8]. Однако они сохранились в данном языке в том же виде и форме, не приспособились ни к его фонетическим, ни к грамматическим системам.

Они достаточно распространены в речевой коммуникации ингушей, их используют в различных жанрах и стилях, морфологически и словообразовательно они активны и не имеют вариантов.

Ингушским языком заимствуются слова, разные по своей природе. Часть из них нейтральна, другие имеют ироничное значение.

Если семантическое тождество существует не между словами (своим и чужим), а между словосочетанием, описательным оборотом и иноязычным словом, то лексическое заимствование приобретает характер регулярности. Иначе говоря, если в языке нет соответствующих средств, чтобы выразить какое-либо лексическое значение в одном слове, и поэтому говорящие вынуждены прибегать к описательному обороту, как правило, происходит заимствование подходящего по семантике слова из другого языка.

Лексическое заимствование также возможно, если семантическое тождество неполное или оно нарушено, то есть, иначе, если значения ингушского и соответствующего ему иноязычного слова, наложенные друг на друга, дают некоторый остаток, который позволяет не считать эти слова семантически тождественными.

Следовательно, заимствованным считается всякое иноязычное слово, удовлетворяющее таким условиям, как:

1. В заимствующем языке не должно быть лексических единиц, семантически тождественных соответствующим иноязычным словам. Наличие при этом описательного оборота, однозначного с иноязычным словом (семантическая тождественность на разных уровнях языка), является стимулом, способствующим заимствованию и усвоению иноязычного лексического элемента.
2. Иноязычное слово должно употребляться в разных речевых жанрах.

Данные условия отражают два момента в рассмотрении каждого иноязычного слова с точки зрения заимствования:

а) свободна ли та или иная семантическая ячейка в лексической системе ингушского языка (если свободна – слово заимствуется, если нет – заимствование невозможно, а если и происходит, то с обязательными семантическими изменениями);

б) предъявление к слову, занимающему свободную семантическую ячейку, требование активности, употребительности.

Помимо этого, сопутствующими, но не всегда обязательными условиями заимствования, свидетельствующими об акклиматизации иноязычного слова, являются приспособление к фонетической и грамматической системам и словообразовательная активность иноязычного слова.

Имеется еще одно условие внешнего характера, ограничивающее переход слова из одного языка в другой и относящееся в основном к конкретной лекси-

ке, – слово не может быть заимствовано раньше, нежели предмет, им обозначаемый. До этого иноязычные слова являются экзотизмами, которые характеризуются тем, что они привязаны к местным условиям, к быту, к экономическому, политическому строю, обычаям, где они использованы впервые. То, что означают эти слова, строго специфично, они ограничены в использовании не внутриязыковыми, а внешними причинами, спецификой явлений, называемых ими.

Экзотизмы отличаются неоднородностью. В сущности, это объединения слов, совершенно не похожие друг на друга ни по структуре, ни по типам значений, ни по употребительности. Они обладают разной степенью экзотичности и лишь одним признаком – национальным своеобразием, прикрепленностью к определенным национальным, бытовым, этническим условиям.

Например, такие слова, как *комикс, юань, доллар* и некоторые другие подобные, обладают достаточно высокой частотностью употребления в отдельных жанрах современной ингушской речи (например, в газетах), для ингуша они уже не столь экзотичны.

Они стилистически окрашены, и это обусловлено в целом отрицательным отношением к вещам и явлениям, обозначаемым этими словами. В ряде случаев чужеродность экзотизмов не исключает и употребления их в качестве своего рода перифрастического средства, окказионального синонима к регулярно употребляемому ингушскому слову. Такое употребление возможно при сходстве сущности природы, понятий, функций обозначаемых предметов или явлений. Например: *С поздравительным словом выступил мэр города Назрани Алхаматов И.А.*

Наличие в речи экзотизмов наглядно показывает недостаточность какого-либо одного из перечисленных выше признаков заимствованного слова.

Слово может употребляться достаточно часто и в разных речевых жанрах, однако оно будет оставаться чуждым для той языковой среды, которая его употребляет, если на предмете, обозначаемом этим словом, лежит четкий отпечаток этнической, местной принадлежности.

Проведем анализ некоторых иноязычных слов. Отметим, что приводимые примеры не отражают количества и разнообразия заимствований в данном языке. Например, такие заимствования из русского языка, как *робот* (автомат, своими действиями напоминающий человека), активно употребляются в речи ингушей. Фразовые примеры: *Вай хана саг цецвоаккхаргвац робото-пылесосо а робото-телевизоро а.* «В наше время никого не удивишь роботом-пылесосом и роботом-телевизором».

Данное слово употребляется не только как термин, но и метафорически – применительно к человеку, механически выполняющему какую-либо работу: *Произведение автора турпалхой роботашта дIатIабаха тарлу.* «Автор произведения может заставить героев превратиться в роботов».

В ингушской речи также можно услышать много других иноязычных слов, в том числе и *мотороллер* (особая разновидность мотоцикла*), табло* (специальный щит для информации), *джинсы, шорты* и другие.

Употребительность этих слов в современной речи ингушей не вызывает никаких сомнений.

В отличие от подавляющего большинства новейших заимствований из европейских языков, идущих в ингушский язык через русский, имеются новые слова из восточных языков, чаще из арабского, которые появились в последние десятилетия. Они связаны с различными бытовыми предметами, пищей, одеждой: *хиджаб, никаб* [9].

Большинство иноязычных слов, встречающихся в речи, но не удовлетворяющих языковым условиям, являются варваризмами. Их употребление зависит от различных специфических обстоятельств, специфики ситуации, темы. Это позволяет дифференцированно подходить к иноязычной лексике, особенно к новым иноязычным словам, употребляемых в различных жанрах современной ингушской речи. Такая дифференциация необходима не только в теоретическом, но и в практическом отношении, она даст основания для правильного решения вопросов чистоты речи, предостережет от распространенных и не всегда убедительных мнений о засорении нашего языка [10].

Наши наблюдения показали, что активной сферой, заимствующей иноязычные слова, оказалась научная, в которой заимствуется терминологическая лексика.

Следующей сферой оказалась современная пресса, которая популяризует иноязычную лексику, куда входит и спортивная терминология (*картинг, спорт, юниор, армрестлинг* и др.). На этих иноязычных словах лежит печать профессиональной спортивной лексики. Обращает на себя внимание тем, что данные термины широко распространены в речевой коммуникации ингушей.

Таким образом, проведенный анализ иноязычных слов в современном ингушском языке привел к следующим выводам:

1. Состав современного ингушского языка отличается разнообразием. В его состав входит достаточно большое количество заимствованных слов. Основной массив составляют заимствования из русского языка. Также отмечаются немало заимствований из восточных и других языков. Не всякое иноязычное слово может считаться заимствованием, то есть необходимым элементом в системе ингушского языка и связанным с нею. Заимствованным является слово, которое удовлетворяет некоторым условиям внутриязыкового и внешнего порядка. Слово не может быть заимствовано раньше, чем предмет, им обозначаемый.

2. Главными источниками и способами кооптирования лексики ингушского языка являются заимствования из разных языков, в том числе из русского, восточных и соседних языков. Заимствование слов связано с возникновением новых предметов, вещей, названия которых вместе с их появлением внедряются в языки. Наиболее эффективной областью, где больше всего заимствований, считаются научная сфера и пресса. Эти две сферы больше, чем другие, изобилуют научными и спортивными терминами.

Библиографический список

1. Куркиев А.С. *Основные вопросы лексикологии ингушского языка*. Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1979.
2. Ахриева Р.И. О некоторых инновациях в структуре ингушского языка и ингушской речи. Текст. *Lingua-universum*: межвузовский научный журнал. Назрань: Пилигрим, 2007; № 2: 3–8.
3. Оздоева Р.М. *Арабизмы в ингушской лексике*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2007.
4. Султыгова М.М., Мейриева А.С. Арабские лексические заимствования ингушского языка. *Гуманитарные исследования. Журнал фундаментальных и прикладных исследований*. 2019; № 1: 24–28.
5. Киева З.Х., Султыгова М.М. *Современный ингушский язык. Лексикология и фразеология*. Магас: ООО «Кеп», 2017.
6. Куштова Е.С. *Словообразование в ингушском языке*. Назрань: ООО «КЕП», 2017.
7. Янарсанова З.А.-К., Оздоева Э.Г. Семантические виды заимствований в ингушском языке. *Матрица научного познания.* Научный электронный журнал. 2021; № 8-1: 140–143.
8. Куркиев А.С. *Ингушско-русский словарь*. Магас, 2004.
9. Озиев С.И. *Арабско-русско-ингушский словарь*. Назрань, 2014.
10. Киева З.Х. Аспекты интерпретации компаративных фразеологических единиц в ингушском языке. *Филология: научные исследования*. 2019; № 4: 39–43.

References

1. Kurkiev A.S. *Osnovnye voprosy leksikologii ingushskogo yazyka*. Groznyj: Checheno-Ingushskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1979.
2. Ahrieva R.I. O nekotoryh innovaciyah v strukture ingushskogo yazyka i ingushskoj rechi. Tekst. *Lingua-universum*: mezhvuzovskij nauchnyj zhurnal. Nazran': Piligrim, 2007; № 2: 3-8.
3. Ozdoeva R.M. *Arabizmy v ingushskoj leksike*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2007.
4. Sultygova M.M., Mejrieva A.S. Arabskie leksicheskie zaimstvovaniya ingushskogo yazyka. *Gumanitarnye issledovaniya. Zhurnal fundamental'nyh i prikladnyh issledovanij*. 2019; № 1: 24-28.
5. Kieva Z.H., Sultygova M.M. *Sovremennyj ingushskij yazyk. Leksikologiya i frazeologiya*. Magas: OOO «Кер», 2017.
6. Kushtova E.S. *Slovoobrazovanie v ingushskom yazyke*. Nazran': OOO «КЕР», 2017.
7. Yanarsanova Z.A.-K., Ozdoeva `E.G. Semanticheskie vidy zaimstvovanij v ingushskom yazyke. *Matrica nauchnogo poznaniya.* Nauchnyj `elektronnyj zhurnal. 2021; № 8-1: 140-143.
8. Kurkiev A.S. *Ingushsko-russkij slovar'*. Magas, 2004.
9. Oziev S.I. *Arabsko-russko-ingushskij slovar'*. Nazran', 2014.
10. Kieva Z.H. Aspekty interpretacii komparativnyh frazeologicheskih edinic v ingushskom yazyke. *Filologiya: nauchnye issledovaniya*. 2019; № 4: 39-43.

Статья поступила в редакцию 18.11.25

УДК 831.351.0 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-527-529

Kurbanova Z.G., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, senior researcher, Native Literatures Department, A.A. Takho-Godi Dagestan Research Institute of Pedagogy (Makhachkala, Russia), E-mail: zaira2466@yandex.ru*

LITERARY PRINCIPLE FOR STUDYING PATIMAT KUMUKHSKAYA'S LYRICS: TWO VERSIONS OF HER WORK. The article explores the literary approach to studying the work of Patimat Kumukhskaya, a nineteenth-century poet, whose poetry is presented in the form of correspondence with Malley Balkharsky. An analysis of the artistic legacy of Dagestani Tatyana Larina is inseparable from a study of the fascinating facts of her life, which was very short but rich in dramatic events associated

with an all-consuming love for her beloved. Renowned Dagestani literary scholars E.Yu. Kassiev, A. Guseinaev, M. Shurpaeva, S.Kh. Akhmedov, and M.-Z. Aminov examine two versions of her life and work. According to one, Patimat Kumukhskaya is a fictional character, and Malley wrote the letters for her; according to the other, she was a highly educated and talented poet, bold and decisive in expressing her feelings. Based on literary and textual analysis, together with scholars, we come to the conclusion that the poetess Patimat Kumukhskaya is a real person, very bright and gifted, bold and open, educated and talented.

Key words: **generic nature, methods and techniques, literary principle, work of art, personality, poetess, Arabic poetry, Lak folklore, author's style**

***З.Г. Курбанова**, канд. филол. наук, доц., ст. науч. сотр. сектора родных литератур, Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики имени А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: zaira2466@yandex.ru*

ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ИЗУЧЕНИЯ ЛИРИКИ ПАТИМАТ КУМУХСКОЙ: ДВЕ ВЕРСИИ ТВОРЧЕСТВА

В статье раскрывается литературоведческий принцип изучения творчества поэтессы девятнадцатого столетия Патимат Кумухской, лирика которой представлена в виде переписки с Маллеем Балхарским. Анализ художественного наследия дагестанской Татьяны Лариной неотделим от изучения интереснейших фактов ее жизни, очень короткой, но насыщенной драматическими событиями, связанными с всепоглощающим чувством любви к своему избраннику. Известные дагестанские литературоведы Э.Ю. Кассиев, А. Гусейнаев, М. Шурпаева, С.Х. Ахмедов, М.-З. Аминов рассматривают две версии ее жизни и творчества. Согласно одной версии, Патимат Кумухская – вымышленный персонаж, и Маллей писал письма за нее, согласно другой, она – высокообразованная и талантливая поэтесса, смелая и решительная в проявлении своих чувств. На основе литературоведческого, текстологического анализа вместе вслед за учеными приходим к выводу о том, что поэтесса Патимат Кумухская – реальная личность, очень яркая и одаренная, смелая и открытая, образованная и талантливая.

Ключевые слова: **родо-жанровая природа, методы и приемы, литературоведческий принцип, художественное произведение, личность, поэтесса, арабская поэзия, лакский фольклор, авторский стиль**

Актуальность данного исследования определяется тем, что в исследованиях истории литературы часто возникают вопросы, связанные с биографией поэтов, писателей, определяющие его мировоззрение и творческую судьбу. В этой связи труд литературоведа сродни деятельности следователя, так как детальный текстологический анализ призван установить творческий стиль и авторство художественного произведения, поставив точку в спорных моментах его литературной деятельности фактах и биографии.

В исследовании произведений литературы применяется литературоведческий принцип как совокупность подходов, методов, которые используются для анализа литературного произведения.

Литературоведческий принцип применяется многими учёными – литературоведами, публицистами для описания различных художественных произведений.

Так, в прекрасной книге Ираклия Андроникова «Записки литературоведа» [1] описаны совершенно удивительные события, связанные с поиском портретов М.Ю. Лермонтова и Н.Ф. Ивановой, которой великий поэт посвятил свое бессмертное творение «Я не унижусь пред тобою…».

Не менее увлекательным было исследование литературного наследия лакской поэтессы XIX столетия Патимат Кумухской, безвременно ушедшей совсем молодой, в двадцать три года. Ее личность остается во многом загадочной, несмотря на то, что рукописи ее стихотворений в виде писем Маллею сохранись в архиве ДНЦ РАН, и многие талантливые исследователи ее творчества – Н. Капиева, Э.Ю. Кассиев, А. Гусейнаев, С.Х. Ахмедов, М. Н. Шурпаева [2–6] – очень скрупулезно анализировали ее стихотворные тексты, а также стихи Маллея, посвященные ей.

Однако в изучении лирики Патимат Кумухской существует две версии её творчества. Рассмотрим мнение литературоведов по данной проблеме.

Цель нашей статьи заключается в исследовании фактов биографии поэтессы XIX столетия Патимат Кумухской в тесной связи с литературоведческим анализом ее художественного наследия и обоснования наиболее точной версии ее полной драматических событий жизни и творчества.

Задачи, которые необходимо решить для поставленной цели: проанализировать работы известных дагестанских литературоведов по вопросу творчества Патимат Кумухской; рассмотреть две существующие в дагестанском литературоведении версии жизни и эпистолярного жанра ее любовной переписки с Маллем Балхарским; на основе текстологического анализа известных дагестанских литературоведов и документальных свидетельств установить точную и полную версию жизненного и творческого пути поэтессы XIX столетия Патимат Кумухской.

Научная новизна статьи заключается в том, что ее материал поможет организовать внеурочную деятельность по родной дагестанской литературе, расширить и углубить знания учащихся по истории родной литературы, сформировать навыки системно-деятельностного подхода в обучении.

Теоретическая значимость – в определении дидактических задач, каковые должны быть решены в ходе воплощения литературоведческого принципа на практике во внеурочной деятельности.

Практическая значимость состоит в анализе опыта успешного использования литературоведческого принципа на примере изучения жизни и творчества конкретной исторической личности – поэтессы XIX столетия. Результаты данного исследования можно использовать во внеурочной деятельности по родной дагестанской литературе.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы: изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику; анализ известных литературоведческих работ дагестанских ученых по данной проблеме.

В лакской литературе нет более цельной и тем не менее спорной личности, чем поэтесса Патимат Кумухская. О Патимат Кумухской написано достаточно много научных статей. Целую главу ей и Маллею Балхарскому посвятил Э.Ю. Кассиев в «Очерках дореволюционной лакской литературе» [2, с. 23] Он писал о ней как о личности, ставшей жертвой сословных предрассудков, непревзойденной поэтессе и девушке, для которой любовь превыше всего в жизни.

В 1982 году была издана книга Н.В. Капиевой «По тропам времени» [3, с. 65]. В ней изложены две версии относительно Патимат Кумухской. Первая основана на «Очерках дореволюционной лакской литературы» Э.Ю. Кассиева. Вторая, как уже сказано выше, является изложением рассказа вдовы поэта Юсупа Муркелинского Умукусум, которая отрицала существование Патимат Кумухской как поэтессы. По ее словам, Маллей был знаком в Кумухе с болезненной девушкой по имени Патимат из простой семьи и сам писал за нее стихи.

Абачара Гусейнаев в книге «Лики времени» [4] подхватил эту версию, напоминая читателю о традиции муталимов писать стихи от вымышленных ими самими лиц. В рецензии на сборник «Лики времени» С.Х. Ахмедов оспорил это утверждение, основываясь на различии стилей Маллея и Патимат (Патимат более цельная личность, и ее стихи более художественны, чем стихи Маллея) и утверждении самого А.Г. Гусейнаева, о том, что после смерти Патимат Маллей совершил в Балхаре поминальный обряд. Не мог суфий, духовное лицо, совершить обряд по поводу смерти несуществующей девушки! Позже Э.Ю. Касиев вступил в спор с А.Г. Гусейнаевым, обнародовав документы по родословной Патимат по линии матери Аймисей. Родословная сохранилась у потомков хана, профессора сельскохозяйственного института Мухтара Магомедовича Зубаирова.

С Гусейнаевым полимизирует М.-З. Аминов в книге «Слово о лакском слове». И, наконец, писательница Миясат Шурпаева собрала устные рассказы в Кумухе и Балхаре, познакомилась с эпистолярным наследием Патимат Кумухской и написала документально-исторический рассказ «Кумухская Патимат и Балхарский Маллей», в котором показано, как непросто складывались взаимоотношения между влюбленными Патимат и Маллем. Таким образом, спор о том, была ли на самом деле поэтесса Патимат Кумухская, решен в ее пользу. Вердикт ученых таков: Патимат (Султан-Патимат) Кумухская была на самом деле, и по своему таланту она превосходила не только Маллея Балхарского, но и всех лакских поэтов XIX века.

О жизни и творчестве Патимат Кумухской наиболее полно написал Э.Ю. Кассиев в «Очерках лакской дореволюционной литературы», главным образом о поэзии Патимат Кумухской, хотя в общей форме касается ее биографии. В статье «Правда о Кумухской Патимат», написанной в ответ на утверждения А. Гусейнаева о том, что Патимат – это миф, придуманный Маллеем, Э. Кассиев более подробно останавливается на жизненных обстоятельствах поэтессы. Он приводит родословную Патимат, взятую им в личном архиве профессора М.М. Зубаирова. Отмечает, что родословная вполне соответствует именам, упоминаемым в стихах Патимат (Аймисей, Яхья-хан). Далее он останавливается и на предках Патимат по отцовской линии по данным «Сборника сведений о кавказских горцах» и «Актов, собранных Кавказской археологической комиссией». «У Мехтулинских, за одного из которых вышла замуж Аймисей (мать Патимат), был хан по имени Ахмед-хан. Он был двоюродным братом Яхъи-хана. Возможно, Аймисей была замужем за сыном Ахмед-хана, Рашид-ханом, или за кем-то из их семьи [5].

Миясат Нажмудтиновна Шурпаева [5] тоже пишет, что Аймисей была из ханского рода, а ее мать – из рода Таркинских шамхалов. Несмотря на то, что Э.Ю. Кассиев и М.Н. Шурпаева по-разному определяют род Патимат, они оба не отрицают ее высокое происхождение. Предполагается, что Аймисей дала дочери хорошее образование. Патимат знала арабский, турецкий (тюркский) языки, читала турецкие книги. И стихи сочиняла еще в детстве. «Патимат была, – пишет М. Шурпаева, – тоненькая, с красивыми светлыми волосами,с приятным лицом девушка». Однажды в главной мечети Кумуха какой-то Муталим читал мавлид. У него был столь необыкновенный голос, что это произвело огромное впечатление на пришедшую в мечеть вместе со служанкой Патимат. Впечатления это было настолько сильным, что Патимат начала терять сознание. Не дождавшись конца мавлида, она вышла из мечети, сопровождаемая служанкой. Через служанку она узнала, что мавлид читал Муталим из Балхара, а зовут его Маллей (Малла-Магомед). В своей книге «Предания старины глубокой» [5] М.Н. Шурпаева утверждает, что Маллею в то время было 19 лет, Патимат – 16. Допустим, это как рабочую гипотезу. Сохранилась биография Маллея тех лет, опубликованная в газете «Илчи» и в журнале «ЦIубарз». На фотографии Маллей выглядит импозантно: это худощавый, с черными усами, внимательным взглядом красивый юноша, на нем белая горская папаха с острым верхом, красивая черкеска, наборный ремень с кинжалом.

Согласно утверждению М.Н. Шурпаевой, Патимат родилась, примерно, в 1865 году. В таком случае ее встреча с Маллеем должна была состояться в 1881 году (или около этого). Как и пушкинская Татьяна, Патимат проявила инициативу и сама написала письмо Маллею, юноша не ответил, но под предлогом продажи редкой книги пришел к матери Патимат Аймисей, чтобы взглянуть на смелую девушку. Надо сказать, что Патимат проявила неслыханную смелость, начав писать стихи Маллею, так как он долгое время не отвечал. Существуют версии о подготовке влюбленных к бегству, которое так и не состоялось. Маллей проявил осмотрительность и покинул Азайни, опасаясь за свою жизнь. Это было воспринято Патимат как предательство, она слегла и больше не поднялась. Девушка послала «черное письмо» в Балхар, в котором были приложены отпечатки пальцев подруг Патимат. Патимат написала Маллею: «Много раз приветствую любимого друга. Этот мир принадлежит тебе, будь здоров. Привет тебе от всех моих подруг с траурными отпечатками (их) пальцев». Вокруг этих строк написаны имена друзей Патимат: «Шамай-бике, Умият, Кичиханум, Уммугабибат, Кистаман, Жавгарат, Халимат, Патимат-бике» Так трагически оборвалась молодая жизнь очень талантливой поэтессы, возвышенная любовь которой, наряду с примерами из восточной и европейской поэзии, вошли в сокровищницу мировой художественной литературы (письма с фотографиями хранятся в научном архиве ИЯЛИ, ф. 6, оп 1, дело 123). Ученые-литературоведы отмечают очень глубокие и светлые чувства молодой девушки, которые она смогла непревзойденным образом выразить в поэтических строках, насыщенных образами и символами, заимствованными из лакского фольклора и восточной поэзии. Ее героиня ставит знак равенства между любовью и жизнью, все теряет смысл, если нет любви. В этом смысле творчество Патимат Кумухской можно назвать бунтарским, для ее чувств не существует никаких преград – ни классовых, ни социальных. Рожденная в ханском дворце, «в роскошной горнице она чувствует себя, как в тесной тюремной камере, ей там нечем дышать. Ее сердце охвачено пламенем любви, оно напоминает кипящий котел. Она не в состоянии ни «подумать о ханской родословной», ни «слушать наставления матери». Она безразлична к богатствам, сокровищам, высокому положению, к Кумуху, к самому миру, который отвергает любовь. В стихотворении «Пусть ударит молния» есть такие строки:

Пусть ударит молния в город Кумух,
Пусть провалится в землю главная мечеть.

А в стихотворении «Ты меня не вини» она пишет:

Пусть провалится мир в ад,
Пусть сгорит красным огнем,
Пусть и моя душа отлетит,
Пусть бы вовсе не родилась» [6, с. 186].

Ее поэзия весьма драматична, так как она не может изменить обстоятельства и преодолеть преграды. О том, как развивалась история любви этой удивительно одаренной девушки, мы можем проследить на материале ее лирики. Если в начале она полна радости и надежд, то впоследствии, столкнувшись с отчуждением любимого, который прекрасно понимал, чем может ему грозить даже такая невинная связь через письма с высокородной избранницей, меняет тональность своих стихотворений от ласковых, нежных и восхитительных до обличительных, иногда оскорбительных и даже насмешливо-уничижительных.

Осознав, что все ее порывы, страдания, метания и обличения бессмысленны, Патимат перед лицом смерти принимает любимого таким, какой он есть, в последних своих стихах она обращается к нему, как самому доверенному человеку, единственному в ее сгорающем сердце. Проведя текстологический анализ стихотворений Патимат Кумухской, исследователь С.Х. Ахмедов [6] подтверждает тот факт, что поэтесса прекрасно владела лучшими традициями арабской и персидской литератур, умело используя образы-символы, стихотворные рифмы, размеры, средства художественной выразительности (градация, ассонансы, аллитерация), что лишний раз подчеркивает ее высокое положение в обществе. Важно отметить и тот факт, что, сопоставляя творчество лакского поэта Маллея Балхарского и Патимат Кумухской, ученый отмечает сложный авторский стиль, глубокий психологизм и прекрасное владение сложным арабским стихосложением Патимат Кумухской. Ее стихи отличаются глубокой чувственностью и одновременно целомудрием, страстностью и нежностью, радостью озарившего ее чувства и горечью от осознания невозможности взаимной любви и женского счастья.

В немногих стихотворениях Маллея Балхарского, которые хранятся в рукописном фонде ДНЦ РАН, прослеживается другая тенденция в творчестве – в его случае разум берет верх над чувствами. Служить Всевышнему – вот главное предназначение поэта, путь суфия. В его творчестве намечаются и тенденции социальной лирики, в завуалированной форме, критикующей существующие порядки, пронизанной ощущением одиночества человека во враждебном мире и бессилия его в борьбе со Злом.

На основе анализа известных трудов дагестанских ученых, их оценки, высказанных предположений, текстологического анализа и литературоведческого подхода в изучении ее лирики, документального архивного материала можно сделать выводы о том, что Патимат Кумухская – реальная историческая личность, творчески одаренная и очень образованная для своего времени. Благодаря своему высокому положению в обществе, она прекрасно владела поэтическими средствами художественного выражения арабской, персидской литератур, а также родного фольклора.

В дагестанском литературоведении существовали две версии жизни и оценки эпистолярного творчества талантливой поэтессы XIX столетия Патимат Кумухской: что она была выдающейся поэтессой своего времени, рано ушедшей из жизни; вторая версия связана с тем, что она была простой необразованной девушкой, и от ее имени писал стихи её жених Маллей Балхарский.

Ее литературное наследие поражает не только глубиной и тонким психологизмом в выражении своего чувства любви к избраннику, но и смелостью и решительностью его проявления в то время, когда это могло быть неадекватно истолковано. Проследив весь длительный путь литературоведческих дискуссий и научных дебатов по данной проблеме, мы можем выделить литературоведческий труд С.Х. Ахмедова «История лакской литературы» (Т. 1), в котором детально и очень обстоятельно изложена его точка зрения на данную проблему.

Таким образом, С.Х. Ахмедов, с мнением которого мы солидарны, поставил точку в споре литературоведов об авторстве лирики Патимат Кумухской, опираясь на сохранившиеся оригинальные рукописные тексты стихотворений поэтессы и анализ поэтики ее творчества, считая Патимат Кумухскую одним из самым талантливым лириков девятнадцатого столетия в лакской литературе.

Библиографический список

1. Андроников И. *Избранные произведения*: в 2 т. Москва: Художественная литература, 1975.
2. Кассиев Э.Ю. *Очерки лакской дореволюционной литературы*. Махачкала, 1959.
3. Капиева Н. *По тропам времени*. Москва: Советский писатель, 1982.
4. Гусейнаев А.Г. *Лики времени*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1977.
5. Шурпаева М.Н. *Предания старины глубокой*. Махачкала: Эпоха, 2011.
6. Ахмедов С.Х. *История лакской литературы*. Махачкала, 2008; Т. 1.

References

1. Andronikov I. *Izbrannye proizvedeniya*: v 2 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
2. Kassiev `E.Yu. *Ocherki lakskoj dorevolyucionnoj literatury*. Mahachkala, 1959.
3. Kapieva N. *Po tropam vremeni*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1982.
4. Gusejnaev A.G. *Liki vremeni*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 1977.
5. Shurpaeva M.N. *Predaniya stariny glubokoj*. Mahachkala: `Epoha, 2011.
6. Ahmedov S.H. *Istoriya lakskoj literatury*. Mahachkala, 2008; T. 1.

Статья поступила в редакцию 20.11.25

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-530-532

Iakovleva 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*
Larina T.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of German Language, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: t.larina@my.mgimo.ru*

LINGUOTOPOLOGICAL SCHEMATIZATION OF THE SEMANTIC FIELD OF THE FRAME *ПЛЫТЬ* (*TO SWIM*) IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD. The article analyzes Russian verbs denoting physical movement in aquatic environments, focusing on prefixal derivatives of the motivating stem *плыть* 'to swim.' The article examines the semantic and topological organization of these verbs, revealing the semantic peculiarities of prefixal verbs of movement in water in Russian. Over 10 formants are analyzed, using data from Ozhegov's Explanatory Dictionary and examples from the National Corpus of the Russian Language (NCRY). Academic works on frame semantics, linguotopology, and the typology of verbs of motion serve as theoretical sources. A typology of semantic groups of verbs is proposed based on a number of criteria (direction of movement; stage-by-stage action; presence/absence of a barrier). The novelty of this study lies in its comprehensive analysis of the prefixal derivatives of *плыть* from a linguotopological perspective. The relevance of this study stems from the need for a systematic description of the semantics of verbs of motion within the cognitive-discursive paradigm. The findings can be applied in lexicography, translation studies, and cultural linguistics.
Key words: **verbs of motion, classification of verbs, frame, semantic field, linguotopology**

В.В. Яковлева*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО НИУ «Московский энергетический институт», г. Москва, E-mail: iakovlevavv@mail.ru*
Т.С. Ларина*, канд. филол. наук, ст. преп., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: t.larina@my.mgimo.ru*

ЛИНГВОТОПОЛОГИЧЕСКАЯ СХЕМАТИЗАЦИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ФРЕЙМА «ПЛЫТЬ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Данная статья посвящена анализу русскоязычных глаголов со значением физического перемещения в водной среде с фокусом на префиксальные дериваты мотивирующей основы *плыть*. Рассматриваются вопросы семантико-топологической организации данных глаголов, что выявляет особенности семантики префиксальных глаголов движения в воде в русском языке. Проанализировано более 10 формантов; в качестве материалов привлекаются данные толкового словаря С.И. Ожегова, а также примеры из Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Теоретическими источниками выступили академические работы по фреймовой семантике, лингвотопологии и типологии глаголов движения. Предлагается типология семантических групп глаголов по ряду критериев (направление движения; этапность действия; наличие/отсутствие преграды). Новизна исследования видится в комплексном анализе префиксальных дериватов *плыть* с позиций лингвотопологии. Актуальность исследования обусловлена необходимостью системного описания семантики глаголов движения в когнитивно-дискурсивной парадигме. Полученные данные могут быть применены в лексикографии, переводоведении и лингвокультурологии.
Ключевые слова: **глаголы движения, классификация глаголов, фрейм, семантическое поле, лингвотопология**

Актуальность данного исследования заключается в том, что оно является системным и носит междисциплинарный характер, находясь на стыке когнитивной лингвистики, семантики, словообразования и лингвотопологии. Настоящее исследование вносит существенный вклад в понимание того, как префиксы (форманты) создают новые концепты пространственного перемещения, трансформируя семантику глагола. Применяемая в исследовании теория фреймов Ч. Филлмора [1] к перемещению в водной среде наполняет фрейм «плыть» конкретными языковыми слотами, в частности направление, этап, преграда, что является перспективным примером для аналогичных исследований других семантических полей. В исследовании демонстрируется, как к анализу языковых значений может быть применено математическое понятие инвариантности. Сочетание традиционного лексикографического анализа с корпусными методами (НКРЯ [2]) позволяет не только зафиксировать словарные значения, но и проследить функционирование глаголов в реальной речи, верифицируя и уточняя их семантику. Предлагаемая в настоящем исследовании типология, учитывающая не только направление действия (как во многих традиционных работах), но и его этапность (начало/процесс/завершение) и наличие/отсутствие преграды, представляет собой универсальный инструмент для описания глаголов движения, который может быть применен также к другим группам глаголов.

Целью работы является комплексный сопоставительный лингвотопологический анализ префиксальных дериватов (формантов) глагола движения «плыть» для выявления особенностей организации соответствующих семантических полей и их отражения в русской языковой картине мира.

Для достижения поставленной цели требуется решение ряда задач:

– обобщить и систематизировать теоретические подходы к изучению глаголов движения в рамках фреймовой семантики, лингвотопологии и теории языковой картины мира;

– верифицировать и уточнить словарные значения через корпусный анализ реальных контекстов употребления глаголов в НКРЯ;

– разработать многоуровневую классификацию формантов по семантико-топологическим критериям (направление, этапность, наличие преграды, стиль плавания).

Научная новизна состоит в том, что впервые проводится целостное сопоставительное исследование префиксальных дериватов глагола "плыть" как системных множеств. Данная группа лексики впервые последовательно анализируется с позиций лингвотопологии, что позволяет рассматривать значения глаголов как инвариантные свойства, сохраняющиеся при трансформациях (например, в переводе).

Теоретическая значимость заключается в том, что предлагается оригинальная многокритериальная типология глаголов, которая, в отличие от традиционных моделей, учитывает не только направление движения, но и этапность действия (начало, процесс, завершение), а также фактор наличия/отсутствия преграды.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы для усовершенствования толковых и двуязычных словарей. Разработанная классификация и четкое описание семантики каждого форманта могут лечь в основу эффективных учебных материалов, таблиц и упражнений, помогающих учащимся понять систему, а не заучивать слова изолированно.

Теоретической базой исследования послужили работы исследователей в области фреймовой семантики: работы М. Минского [3] и Т. ван Дейка [4]; лингвотопологии: концепции О. А. Сулеймановой, адаптирующей математическое понятие топологии для анализа языковых единиц и переводческих трансформаций [5; 6]; типологии глаголов движения: исследования Т.А. Майсака и Е.В. Рахилиной [7; 8], а также теории языковой картины мира (ЯКМ): идеи В. Фон Гумбольдта [9], а также современных лингвистов (Ю.Д. Апресян [10], А. Вежбицкая [11]) о связи языка, мышления и культуры.

Категория движения неизменно находится в фокусе внимания лингвистов в силу значимости данного вида деятельности для индивида. В рамках данной статьи исследовательский интерес фокусируется на анализе русскоязычных глаголов движения как непосредственно физического перемещения в водной среде. За основу исследуемых глаголов взято семантическое поле фрейма "плыть" как мотивирующей основы префиксальных формантов. Глагол *плыть* определяется как передвижение субъекта по поверхности воды/в воде самостоятельно или на плавучем средстве [12]. Т.А. Майсак и Е.В. Рахилина предлагают шкалу активного и пассивного плавания для глаголов движения и нахождения в воде, в которой, наряду с активными и пассивными перемещениями субъекта в воде, выделяется также и промежуточная точка – движение судов и субъектов на них как «опосредованное» перемещение людей с использованием водных транспортных средств [7, с. 30]. В связи с этим важно отметить, что исследуемые формы глаголов рассматриваются в рамках данной статьи как перемещение, выполняемое самостоятельно субъектом, так и посредством плавучего транспорта без факультативных дифференциаций глаголов на активности/пассивности участника движения и наличия средства перемещения.

Заимствованное из математических наук понятие «*топология*» описывает свойства геометрических фигур оставаться инвариантными при деформациях. Данная концепция, применяемая в различных областях науки, адаптирована в лингвистике в рамках лингвотопологии для анализа инвариантных свойств языковых единиц при переводческих трансформациях с сохранением их семантической когерентности и ориентированности [6, с. 122]. Мы, в свою очередь, под лингвотопологией понимаем междисциплинарный подход в лингвистике, в котором используются принципы математической топологии, в частности при анализе языковых структур, которые рассматриваются как топологические пространства, где инвариантные свойства при трансформациях сохраняются (например, при переводе или изменении контекста).

Понятие фрейма многогранно и встречается в различных областях как гуманитарных, так и технических наук [13; 14]. Развивая теорию фреймов приме-

нительно к лингвистике, Ч. Филлмор характеризует фрейм как специфическую унифицированную структуру знаний или когерентную схематизацию опыта, формирующую концептуальный базис для обширного корпуса лексического материала [1]. Когнитивная структура, тесно связанная с культурным опытом и контекстом, позволяет моделировать человеческое знание и понимание мира через язык; фреймы выступают в качестве схем, которые помогают осмысливать ситуации и роли участников, обеспечивая основу для смыслообразования.

Т.А. ван Дейк акцентирует конвенциональную природу фреймов, подчёркивая, что они содержат типичную и потенциально возможную информацию, связанную с определенным концептом, и отражают социально-культурные нормы [1, с. 12–41]. Интересный пример приводят в своем исследовании типологического анализа групп фреймов глаголов падения Е.В. Рахилина, Т.И. Резникова и Д.А. Рыжова, отмечая, что выражение «пуговица упала, не могу найти» актуально для сценария, в котором речь идет о пуговице не как о части одежды, а как о неком отдельном, самостоятельном предмете. Иначе говоря, если упавшая пуговица была пришита к части одежды, то более корректно употребление другого глагола: «пуговица оторвалась, не могу найти» [8].

К коррелятам теории фреймов можно отнести в известной степени конкурирующую или, по крайней мере, сопряженную с ней теорию языковой картины мира (ЯКМ) как концептуальную модель, отражающую совокупность представлений, знаний и мировоззренческих установок, которые формируются и выражаются через язык в определенной этнокультурной общности, «духа народа» (в терминологии В. фон Гумбольдта) [9, с. 37].

В современной лингвистике ЯКМ рассматривается как совокупность концептов, норм и стереотипов, закрепленных в лексике, грамматике и фразеологии [10; 11; 15; 16]. Действительно, на настоящем этапе развития лингвистической науки накоплено значительное число конкурирующих теорий, причем обладающих высоким экспланаторным потенциалом, что ставит исследователя (особенно начинающего) перед выбором теории, позволяющей ему адекватно описать эмпирический материал и получить таким образом новое знание.

К числу таких теорий можно отнести коррелирующие друг с другом теории фреймов и ЯКМ. В работе О.А. Сулеймановой и А.В. Соколовой делается попытка соотнесения двух данных динамично развивающихся направлений и показано, что ЯКМ как статичная модель, отражающая этнокультурно обусловленные связи и языковую репрезентацию мира, противопоставлена теории фреймов как динамичному инструменту когнитивного моделирования, основанного на неслучайных связях и избирательной структуризации знаний [5, с. 128]. Иными словами, оба подхода вскрывают значимые когнитивные механизмы, но различаются по исследовательским перспективам: ЯКМ фиксирует языковое выражение, а фреймы – когнитивные процессы.

В данном исследовании рассматриваются фреймы физического перемещения в водном пространстве: выделение слотов фрейма *плыть*. В русском языке обязательной грамматической категорией, влияющей на форму глагола и смысл высказывания, является вид. В ходе данного исследования мы рассматриваем глагол несовершенного вида *плыть*, который обозначает процесс, однократное движение в одном направлении, чаще всего с конкретной целью или к определенной точке. Напротив, глагол *плавать* характеризует повторяющееся, привычное или многократное движение, движение в разные стороны без определенного направления, а также обозначение умения или способности совершать действие.

В рамках современных лингвистических исследований сложилась практика обозначения префикса, участвующего в образовании префиксальных глагольных форм, как форманта. Данный термин, на наш взгляд, представляется концептуально более оправданным, т. к. его внутренняя форма акцентирует внимание на способности формировать новые смыслы, в отличие от термина префикс, который лишь указывает на позиционное расположение элемента в слове. Таким образом, между двумя конкурирующими терминами – формант и префикс – существует принципиальное концептуальное различие: если последний носит чисто позиционный характер, то первый подчёркивает деривационный потенциал и семантико-образующую функцию данного морфологического элемента.

Лингвотопология глагола *плыть* в значении физического перемещения формируется по словарю С.И. Ожегова как передвижение субъекта по поверхности воды / в воде самостоятельно, так и на судне или каком-либо плавучем средстве [12]: *Помню, как сначала мы плыли по реке Сож на небольшом пароходике, на Днепре пересели на пароход побольше и спустились на нем вниз, до устья* [2].

Анализ толкового словаря С.И. Ожегова на предмет русскоязычных приставок, использующихся с глаголом *плыть* в прямом значении – физического перемещения, показал, что данный глагол представлен дериватами с приставками *всплыть, выплыть, доплыть, заплыть, наплыть, оплыть, отплыть, переплыть, подплыть, поплыть, приплыть, проплыть, уплыть.* Своеобразие приставок характеризует каждый приставочный глагол способом, целью, направлением, а также характером осуществляемого движения. Проведенный семантический анализ формантов мотивирующей основы *плыть*, сопровождающийся примерами из НКРЯ [НКРЯ], позволяет объединить их на основе приставочных значений в следующие группы:

1. Прохождение расстояния по произвольной траектории:

а) движение к объекту:

– **доплыть** – достичь заданной точки: *Я … легко доплыл до своего островка и легко поплыл обратно*;

– **подплыть** – приблизиться к объекту в водном пространстве / промежуточной точке: *…ночью вместе с греками на лодках подплыли, … часовых скинули в море,… и ушли на турецком корабле;*

– **приплыть** – прибыть к конечной точке как результат плавания: *Куда же мы приплыли, мы же к самому морю приплыли;*

– **наплыть**$_1$ – водвориться в какую-либо точку с водного пространства: *Безоблыжно – то воры наплыли с моря;*

б) удаление от объекта:

– **заплыть**$_1$ – переместиться вглубь водного пространства, удаляясь от исходной точки: *можно заплыть и метрах в двадцати от берега нащупать ногами ржавый обломок стены…;*

– **отплыть** – отдалиться от исходной точки в начале движения: *Из английского порта Саутгемптон в Австралию отплыла яхта «Миньонетт» с экипажем из четырех человек;*

– **уплыть** – удалиться или отправиться от исходной точки с акцентом на отдаление: *… со средины реки я стал приближаться к берегу, откуда уплыл;*

в) движение через/вокруг/мимо:

– **переплыть** – пересечь водное пространство от исходной точки до конечной: *К Пахомке не заходил, спустился на переправу и переплыл пруд на дежурной лодке;*

– **проплыть**$_1$ – преодолеть какое-либо расстояние с фокусом на его измерении: *… он ничего не мог без точки опоры, но, бывало, его никак не загонишь в глубину, проплывет пять–шесть метров – и на берег;*

– **оплыть** – обогнуть какую-либо преграду с изменением траектории движения: *Во-первых, между ледниками в некоторые периоды появлялся проход 1200 км длиной, во-вторых, можно было оплыть Канадский щит по воде;*

– **выплыть**$_1$ – покинуть водное пространство, двигаясь по поверхности или в водном пространстве (как правило, с уточнением конечной точки): *Рассказ о том, как в трубу… вдруг хлынула вода и вся канцелярия выплыла на берег, и шутники на карте отметили место впадения… штаба в Волгу;*

г) движение по вертикальной оси:

– **всплыть** – подняться на поверхность водного пространства из глубины или со дна: *Из залатанных кораблей специальными насосами откачают воду и грунт, и они, может быть, всплывут сами;*

– **выплыть**$_2$ – появиться на поверхности воды после пребывания на глубине или под каким-либо объектом водного пространства: *Часов через несколько Мухин взял буек, вылез через торпедный аппарат и выплыл на поверхность.*

2. Наличие преграды:

– **заплыть**$_2$ – отклониться от исходной траектории движение по водному пространству и оказаться за каким-либо препятствием: *К ночи пошёл на городской пляж … и вторично заплыл за буйки;*

– **наплыть**$_2$ – натолкнуться на какое-либо препятствие в водном пространстве: *Во тьме отмель чуется, наплывешь – беда;*

– **проплыть**$_2$ – обойти какого-либо объекта мимо, плывя: *…готов ли кто-нибудь потратить две летних недели и довольно изрядные деньги на то, чтоб проплыть на заставленном рюкзаками катамаране … и окунуться в поэзию индустриальной разрухи – ну, или горнозаводской цивилизации?*;

– **выплыть**$_3$ – появиться из-за какого-либо препятствия, плывя самостоятельно или на плавучем средстве: *Пираты в бега, но из-за мыса выплыли военные корабли.*

Анализ значений слов расширяет функциональность глаголов, модифицируя прототипическое значение и придавая им различные значения.

Анализ лексикографического описания выбранных глаголов мотивирующей основы *плыть* и их топологических форм позволяют сделать вывод о том, что семантика приставок определяет как пространственную ориентацию (направление вверх *выплыть, всплыть*; к цели *подплыть*; от точки *заплыть* и т. д.), этапность действия (начало *отплыть, поплыть*; процесс *проплыть*; завершение *доплыть*); в семантике глаголов отражена их топологическая и функциональная гибкость, позволяющая описывать различные сценарии – от вертикального подъема до преодоления препятствий.

Лингвотопологический анализ русских префиксальных дериватов глагола *плыть* подтвердил, что их семантическое поле формируется под влиянием типологических особенностей языка.

Пространственная схематизация глаголов подчиняется общим принципам обозначения направленности, при этом русский язык демонстрирует синтетическую вариативность. Проведенный в статье анализ позволил разработать многоуровневую классификацию формантов от мотивирующей основы глагола в значении физического перемещения в водной среде, основанную на семантико-топологических критериях.

Выделенные группы отражают не только пространственные характеристики движения, но и его этапность, наличие препятствий и способ передвижения, что обеспечивает системное описание глагольной семантики в русском языке и подтверждает влияние структуры семантических полей на языковые картины мира.

Перспективы исследования видятся в расширении корпуса анализируемых глаголов, включая их метафорические значения.

Библиографический список

1. Fillmore Ch. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di semantica*. 1985; Vol. 6, № 2: 222–254.
2. *НКРЯ – Национальный корпус русского языка*. Available at: http://www.ruscorpora.ru
3. Минский М. *Фреймы для представления знаний*. Москва: Энергия, 1979.
4. Ван Дейк Т.А. *Язык. Познание. Коммуникация*. Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000.
5. Сулейманова О.А., Соколова А.В. Методологический потенциал фреймового моделирования и языковой картины мира: дивергенция и конвергенция. *Terra Linguistica*. 2024; Т. 15, № 4: 123–133.
6. Сулейманова О.А., Ильясова Д.А. Лингвотопологическая схематизация движения глаголами идти и бежать в русско-английском пере воде. *Вестник МГПУ.* Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2025; № 1 (57): 120–132.
7. Майсак Т.А., Рахилина Е.В. *Глаголы движения и нахождения в воде: лексические системы и семантические параметры.* Москва: Индрик, 2007.
8. Рахилина Е.В., Резникова Т.И., Рыжова Д.А. Глаголы падения в языках мира: фреймы, параметры и типы систем. *Acta Linguistica Petropolitana*. *Труды института лингвистических исследований*. 2020; Т. 1, № 16: 9–63.
9. Humboldt W. *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts.* Berlin: Koeniglichen Akademie der Wissenschaften, 1836.
10. Апресян Ю.Д. *Лексическая семантика*. Москва: Наука, 1974.
11. Вежбицкая А. *Язык. Культура. Познание*. М.: Русские словари, 1996.
12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: А ТЕМП, 2006.
13. Избяков И.М., Новиков С.Я., Терехин П.А. Альтернативно полные системы и фреймы в задаче восстановления по модулям измерений. *Функциональный анализ и его приложения*. 2025; Т. 59, № 1: 18–28.
14. Сидняев Н.И., Синева Е.Е. Информация о фреймах и математическое моделирование баз знаний. *Научно-техническая информация.* Серия 2: Информационные процессы и системы. 2024; № 11: 1–20.
15. Ладоша О.М. Динамика концепта Atomkraft в немецкоязычных интернет-публикациях под влиянием техногенных катастроф. *Глобальный научный потенциал*. 2021; № 6 (123): 157–162.
16. Степыкин Н.И. *Специфика применения ассоциативных данных для овладения иноязычной лексикой. Обучение иностранному языку для профессиональных целей: традиции, инновации и перспективы*. Москва: МЭИ, 2024: 213–219.

References

1. Fillmore Ch. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di semantica*. 1985; Vol. 6, № 2: 222-254.
2. *NKRYa – Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http://www.ruscorpora.ru
3. Minskij M. *Frejmy dlya predstavleniya znanij*. Moskva: `Energiya, 1979.
4. Van Dejk T.A. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya*. Blagoveschensk: BGK im. I.A. Bodu`ena de Kurten`e, 2000.
5. Sulejmanova O.A., Sokolova A.V. Metodologicheskij potencial frejmovogo modelirovaniya i yazykovoj kartiny mira: divergenciya i konvergenciya. *Terra Linguistica*. 2024; T. 15, № 4: 123-133.
6. Sulejmanova O.A., Il'yasova D.A. Lingvotopologicheskaya shematizaciya dvizheniya glagolami idti i bezhat' v russko-anglijskom pere vode. *Vestnik MGPU*. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2025; № 1 (57): 120-132.
7. Majsak T.A., Rahilina E.V. *Glagoly dvizheniya i nahozhdeniya v vode: leksicheskie sistemy i semanticheskie parametry.* Moskva: Indrik, 2007.
8. Rahilina E.V., Reznikova T.I., Ryzhova D.A. Glagoly padeniya v yazykah mira: frejmy, parametry i tipy sistem. *Acta Linguistica Petropolitana*. *Trudy instituta lingvisticheskih issledovanij*. 2020; T. 1, № 16: 9-63.
9. Humboldt W. *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts.* Berlin: Koeniglichen Akademie der Wissenschaften, 1836.
10. Apresyan Yu.D. *Leksicheskaya semantika*. Moskva: Nauka, 1974.
11. Vezhbickaya A. *Yazyk. Kul'tura. Poznanie*. M.: Russkie slovari, 1996.
12. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: A TEMP, 2006.
13. Izbyakov I.M., Novikov S.Ya., Terehin P.A. Al'ternativno polnye sistemy i frejmy v zadache vosstanovleniya po modulyam izmerenij. *Funkcional'nyj analiz i ego prilozheniya*. 2025; T. 59, № 1: 18-28.
14. Sidnyaev N.I., Sineva E.E. Informaciya o frejmah i matematicheskoe modelirovanie baz znanij. *Nauchno-tehnicheskaya informaciya.* Seriya 2: Informacionnye processy i sistemy. 2024; № 11: 1-20.
15. Ladosha O.M. Dinamika koncepta Atomkraft v nemeckoyazychnyh internet-publikaciyah pod vliyaniem tehnogennyh katastrof. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2021; № 6 (123): 157-162.
16. Stepykin N.I. *Specifika primeneniya associativnyh dannyh dlya ovladeniya inoyazychnoj leksikoj. Obuchenie inostrannomu yazyku dlya professional'nyh celej: tradicii, innovacii i perspektivy*. Moskva: M`EI, 2024: 213-219.

Статья поступила в редакцию 10.11.25

УДК 070 (510) DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-532-536

***Wang Yue**, MA, Lecturer, Heilongjiang University of Science and Technology (Heilon, China), E-mail: 2395487586@qq.com*

TRANSLATION AND DISSEMINATION OF NEWS FROM MAJOR CHINESE MEDIA IN THE RUSSIAN LANGUAGE. The paper presents a comprehensive analysis of translation and dissemination of news from major Chinese media in Russian as an instrument of China's soft power and public diplomacy toward a Russian-speaking audience. The objective of the study is to identify how interlingual and intercultural adaptation of news discourse transforms the original ideological constructs and contributes to constructing a specific image of China in the Russian information space. The material consists of texts from the Russian-language versions of the Xinhua News Agency, the People's Daily Online portal, and CGTN-Russian for the years 2018–2023, including news, analytical pieces, and editorial materials. Methodologically, the work relies on discourse analysis, comparative juxtaposition of Chinese originals and their Russian versions, elements of content analysis, and hermeneutic interpretation of key political and philosophical concepts. The results show that the translation of complex concepts ("community of shared future for mankind," "socialism with Chinese characteristics," "harmonious society," "Chinese dream") is accompanied by inevitable semantic simplification and reaccentuation, leading to a partial loss of their civilizational depth and the imposition of meaning frameworks familiar to the Russian tradition. The thematic analysis revealed the dominance of blocks devoted to economic and technological achievements, international politics, Chinese-Russian partnership, culture, and the social sphere, which forms a predominantly positive and coherent image of China as a successful, peace-loving, and Russia-friendly state. At the stylistic level, stable rhetorical strategies are observed (positive vocabulary, depersonalization of criticism of the West, appeal to shared values, quoting Russian experts, "sandwich" presentation structure), which enhance audience trust and legitimize the Chinese point of view. The discussion of the results makes it possible to qualify the Russian-language news flow of Chinese media as a form of conceptual and narrative engineering aimed at long-term embedding of a China-favorable image into the worldview of the Russian recipient and at redistributing influence in the global media space.

Key words: **Chinese media in Russian, translation of news discourse, ideological concepts, media diplomacy and soft power, strategic communication**

***Ван Юэ**, магистр, преп., Хэйлунцзянский научно-технический университет, г. Хэйлун, E-mail: 2395487586@qq.com*

ПЕРЕВОД И РАСПРОСТРАНЕНИЕ НОВОСТЕЙ КИТАЙСКИХ ОСНОВНЫХ СМИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена комплексному анализу перевода и распространения новостей китайских основных СМИ на русском языке как инструмента мягкой силы и публичной дипломатии КНР в отношении российской аудитории. Цель исследования заключается в выявлении того, как межъязыковая и межкультурная адаптация новостного дискурса трансформирует исходные идеологемы и способствует конструированию специфического образа Китая в россий-

ском информационном пространстве. Материалом послужили тексты русскоязычных версий агентства «Синьхуа», портала «Жэньминьван» и телеканала CGTN-Русский за 2018–2023 годы, включающие новости, аналитические и редакционные материалы. Методологически работа опирается на дискурс-анализ, компаративное сопоставление китайских оригиналов и их русских версий, элементы контент-анализа и герменевтическую интерпретацию ключевых политико-философских понятий. Результаты показали, что перевод сложных концептов («сообщество единой судьбы человечества», «социализм с китайской спецификой», «гармоничное общество», «китайская мечта») сопровождается неизбежным семантическим упрощением и переакцентированием, что ведет к частичной утрате их цивилизационной глубины и наложению привычных для российской традиции смысловых рамок. Тематический анализ выявил доминирование блоков, посвященных экономико-технологическим достижениям, международной политике, китайско-российскому партнерству, культуре и социальной сфере, что формирует преимущественно позитивный и целостный образ КНР как успешного, миролюбивого и дружественного России государства. На стилистическом уровне фиксируются устойчивые риторические стратегии (позитивная лексика, деперсонализация критики Запада, апелляция к общим ценностям, цитирование российских экспертов, «сэндвич»-структура подачи), усиливающие доверие аудитории и легитимирующие китайскую точку зрения. Обсуждение результатов позволяет квалифицировать русскоязычный новостной поток китайских СМИ как форму концептуальной и нарративной инженерии, нацеленной на долгосрочное встраивание выгодного Китаю образа в картину мира российского реципиента и на перераспределение влияния в глобальном медиапространстве.

Ключевые слова: **китайские СМИ на русском языке, перевод новостного дискурса, идеологические концепты, медиадипломатия и мягкая сила, стратегическая коммуникация**

В современном глобализированном мире, характеризующемся беспрецедентной интенсивностью информационных потоков, медиадискурс приобретает статус ключевого инструмента формирования общественного мнения и конструирования международной реальности [1]. Процесс межкультурной коммуникации, опосредованный средствами массовой информации, перестает быть простым актом передачи фактов; он превращается в сложный герменевтический процесс, в ходе которого происходит не только перевод слов, но и трансляция культурных кодов, ценностных установок и идеологических конструктов [2]. Особую значимость в этом контексте приобретает изучение практики перевода и распространения новостей, исходящих от государственных медиакорпораций стран, заявляющих о своей цивилизационной самобытности и предлагающих альтернативные западноцентричной модели мироустройства. Китайская Народная Республика, с ее стремительно растущим экономическим и политическим влиянием, активно использует свои медийные ресурсы для продвижения собственного видения глобальных процессов и формирования позитивного имиджа на международной арене [3]. Российская аудитория, в силу стратегического партнерства двух стран и определенной общности в позиционировании себя по отношению к западному миру, является одной из приоритетных целей для китайской медийной дипломатии [4].

Исследование перевода и распространения новостей китайских основных СМИ на русском языке выходит далеко за рамки лингвистического или переводоведческого анализа [5]. Оно представляет собой комплексную социогуманитарную проблему, находящуюся на стыке медиафилософии, социологии массовых коммуникаций, политической лингвистики и культурной антропологии [6]. Речь идет не о технической точности перевода, а о феномене смысловой адаптации, сознательном или бессознательном процессе перекодирования исходного сообщения с учетом культурно-исторических, политических и ментальных особенностей принимающей аудитории [7]. В этом процессе происходит не просто трансляция, а трансформация дискурса, где ключевые для китайской политической философии понятия [8] проходят через фильтр русского языка и сознания, приобретая новые коннотации и рискуя потерять свою изначальную семантическую глубину [9]. Таким образом, анализ этого феномена позволяет вскрыть глубинные механизмы конструирования «образа Другого», изучить технологии «мягкой силы» в действии и понять, как формируется общее информационное пространство, способное как сближать, так и разделять народы, несмотря на декларации о дружбе и сотрудничестве [10].

Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях стремительного роста международного влияния Китая и расширения его информационного присутствия в различных регионах мира специалисты сталкиваются с необходимостью глубокого и комплексного анализа принимаемой аудиторией медиапродукции. Перевод и распространение стратегически важных новостей от ведущих китайских СМИ на русском языке представляет собой не только инструмент «мягкой силы», но и средство формирования российско-китайского дискурсивного пространства. Сложность и многогранность этого процесса выходят далеко за рамки привычного вопроса о достоверности передачи фактов и требуют тщательного изучения процессов взаимной адаптации смысловых контекстов – от анализа культурологических маркеров до выявления идеологических акцентов. В итоге понимание механизмов этой коммуникации прямо влияет на формирование политических стратегий, развитие межгосударственных отношений и общее состояние общественного мнения, что и придает исследованию особую научную и практическую значимость.

Цель данного исследования заключается в комплексном изучении практики перевода и распространения новостей китайских основных СМИ на русском языке учетом факторов культурной адаптации, ideological framing и стратегических задач внешней политики КНР. Это позволит выявить, каким образом происходит трансформация ключевых понятий китайской политической философии и как данная трансформация влияет на представления российской аудитории о Китайской Народной Республике.

Ключевые задачи следующие:

1. Определить основные тенденции в стратегии китайских медиа по продвижению информации на русском языке и выявить использующиеся при этом речевые, стилистические и идеологические приемы.

2. Проанализировать специфику перевода ключевых концептов китайской политической риторики (таких как «общая судьба человечества», «общий достаток», «социальная гармония» и т. п.) при их адаптации к российской аудитории.

3. Исследовать характер восприятия и интерпретации данных концептов в российском медиапространстве, выявить возможные искажения и переосмысления исходных смыслов.

4. Выявить глубинные механизмы формирования «образа Другого» через призму переводного дискурса и оценить их влияние на процесс межкультурной коммуникации.

5. Оценить эффективность китайской «мягкой силы» в российском информационном поле и предложить рекомендации по оптимизации взаимодействия в рамках медиа-дипломатии.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что в исследовании впервые проводится комплексный анализ многоступенчатого процесса идеологической и культурной адаптации первичных китайских медиасообщений на русском языке. Сочетание методов политической лингвистики, медиафилософии и культурной антропологии дает возможность выявить нетривиальные механизмы формирования смыслов и прояснить, насколько гибко эти смыслы могут быть перенесены и преображены при переходе из одного культурно-исторического контекста в другой. Исследование охватывает не только лексико-семантические аспекты перевода, но и анализирует стратегии позиционирования Китая в российском публичном дискурсе, что ранее не получало достаточного внимания в отечественной и зарубежной науке.

Теоретическая значимость заключается в развитии междисциплинарного подхода к исследованию проблем межкультурной коммуникации и медийной адаптации, объединяющего принципы лингвистики, социальной философии, политологии и культурологии. Результаты работы могут служить основой для дальнейших исследований в области международных коммуникаций, политической лингвистики и теории перевода, расширяя научное представление о трансформациях идеологических и культурных конструктов при глобальном распространении информационных потоков.

Практическая значимость работы определяется возможностью применения полученных результатов при разработке медиастратегий, ориентированных на гармонизацию межкультурного диалога и предотвращение коммуникативных искажений. Выводы и методологические рекомендации исследования могут использоваться в учебных курсах по переводу и международной журналистике, а также при подготовке специалистов в области внешнеполитической коммуникации и soft power. Кроме того, результаты исследования представляют интерес для консультантов и аналитиков, занимающихся вопросами брендирования государств, управления имиджем и анализом эффективности медиавоздействия на различные аудитории.

Материалом для настоящего исследования послужил массив текстовых данных, опубликованных в русскоязычных версиях ведущих китайских государственных средств массовой информации за период с 2018 по 2023 гг. В выборку были включены публикации информационного агентства «Синьхуа», интернет-издания «Жэньминьван» (онлайн-версия газеты «Жэньминь жибао»), а также материалы русскоязычного телеканала CGTN-Русский. Данный выбор обусловлен тем, что именно эти медиа являются официальными рупорами Коммунистической партии и Правительства Китая, и их контент наиболее репрезентативен с точки зрения отражения официальной политической и идеологической линии Пекина. Анализу подвергались новостные статьи, аналитические материалы, комментарии и редакционные статьи, посвященные вопросам внутренней и внешней политики КНР, китайско-российских отношений, а также ключевым международным событиям. Особое внимание уделялось текстам, содержащим специфические идеологемы и культурно маркированные концепты, требующие не простого перевода, а глубокой интерпретативной адаптации.

Методологическая база исследования носит междисциплинарный характер и основывается на синтезе подходов, принятых в гуманитарных и социальных науках. В качестве ведущего метода был применен дискурс-анализ, позволяющий рассматривать медиатекст не как пассивное отражение реальности, а как активный инструмент ее конструирования, обладающий собственной структурой, риторикой и идеологической направленностью. Для выявления семантических

Таблица 1

Сравнительный анализ ключевых идеологем в китайском и русском медиадискурсах

Концепт	Исходное значение в китайском контексте	Особенности перевода и адаптации на русский язык	Потенциальные искажения восприятия
Сообщество единой судьбы человечества (人类命运共同体)	Философская доктрина о взаимосвязанности и взаимозависимости всех народов, предполагающая совместное развитие в условиях гармонии и отказа от гегемонии. Опирается на традиционное понятие «Тянься» (Поднебесная как единый мир)	Используется дословный перевод, который приобретает несколько утопическое, абстрактно-гуманистическое звучание. Акцент делается на общих угрозах (пандемия, экология) и экономической взаимозависимости	Восприятие как красивого, но оторванного от реальности лозунга. Утрата глубинной философской связи с китайской традицией. Возможное восприятие как инструмента «мягкой силы» для продвижения китайской модели глобализации
Социализм с китайской спецификой (中国特色社会主义)	Политическая и экономическая модель, сочетающая руководящую роль Коммунистической партии, элементы рыночной экономики и опору на национальную специфику. Подразумевает уникальный, а не универсальный путь развития	Переводится дословно. В текстах часто поясняется через демонстрацию экономических успехов и социальной стабильности. Проводится диссоциация от советской модели социализма	Может вызывать у российской аудитории прямые ассоциации с советским прошлым, что приводит к неверной интерпретации (либо ностальгической, либо скептической). Уникальность китайского пути может недооцениваться
Гармоничное общество (和谐社会)	Социально-философская концепция, уходящая корнями в конфуцианство. Подразумевает достижение социального порядка через баланс интересов, моральное самосовершенствование граждан и минимизацию конфликтов, а не через их разрешение в борьбе	Переводится как «гармоничное общество», что в целом корректно, но лишено глубины. В новостях подается через примеры социального обеспечения, борьбы с бедностью и сохранения культурного наследия	Упрощенное понимание гармонии как отсутствия проблем и социального недовольства. Игнорируется аспект моральных обязательств и иерархичности, заложенный в конфуцианском понимании гармонии, что может создавать иллюзию идеального бесконфликтного общества
Китайская мечта (中国梦)	Национальная идея о «великом возрождении китайской нации». Включает в себя как коллективные цели (процветание страны, национальное единство), так и индивидуальные (возможность самореализации для каждого гражданина)	Переводится дословно по аналогии с «американской мечтой». Часто иллюстрируется историями успеха отдельных людей, технологическими прорывами и крупными инфраструктурными проектами	Аналогия с «американской мечтой» смещает акцент с коллективного аспекта на индивидуалистический, что не вполне соответствует исходному замыслу. Концепт может восприниматься как чисто пропагандистский, а не как реальная национальная идея

сдвигов, происходящих при переводе, использовался компаративный метод, в рамках которого сопоставлялись оригинальные китайские тексты (в экспертном переводе) и их официальные русскоязычные версии. Герменевтический подход применялся для интерпретации глубинных смыслов, заложенных в ключевых понятиях китайской политической культуры, и анализа их трансформации в ином культурном контексте. Кроме того, применялись элементы контент-анализа для выявления доминирующих тем и нарративов, формирующих общую повестку дня китайских СМИ, ориентированных на российскую аудиторию. Такой комплексный подход позволяет перейти от формального описания переводческих трудностей к концептуальному осмыслению процесса межкультурной коммуникации как формы социального взаимодействия и политического влияния [9].

Центральной проблемой, лежащей в основе всего процесса перевода китайского новостного дискурса на русский язык, является фундаментальная асимметрия концептуальных аппаратов и культурных кодов, лежащих в основе двух цивилизаций. Китайская политическая мысль оперирует категориями, которые не имеют прямых аналогов в европейской и, в том числе, в российской философской и политической традициях. Такие понятия, как «сяокан» (среднезажиточное общество), «тянься» (Поднебесная) или «Датун» (Великое единение), представляют собой не просто термины, а сложные культурно-философские системы, укорененные в конфуцианстве, даосизме и легизме. Попытка их прямого лексического перевода неизбежно ведет к уплощению и вульгаризации смысла. Переводчик и редактор в данном случае выступают не в роли технических посредников, а интерпретаторов, вынужденных балансировать между стремлением к точности и необходимостью сделать текст понятным и приемлемым для иной культурной аудитории, что неизбежно влечет за собой семантические сдвиги и идеологические адаптации.

Эта проблема усугубляется тем, что многие современные китайские идеологемы, активно продвигаемые в медиа, являются продуктом синтеза традиционной философии и марксистской теории в ее китайской интерпретации. Конструкции вроде «социализм с китайской спецификой новой эпохи» или «сообщество единой судьбы человечества» требуют от российского читателя не просто знания языка, но и глубокого погружения в специфический идейный контекст современного Китая. Отсутствие такого погружения приводит к тому, что данные концепции воспринимаются либо как пустые пропагандистские клише, либо их смысл искажается через призму собственного исторического опыта России, связанного с советским проектом. Таким образом, медийная коммуникация сталкивается с герменевтическим барьером, преодоление которого требует не только лингвистических, но и стратегических нарративных усилий со стороны вещателя. Анализ этих усилий и их результатов представлен в табл. ниже (табл. 1).

Анализ данных, представленных в табл. 1, наглядно демонстрирует, что перевод ключевых идеологем представляет собой акт концептуальной инженерии. Дословный перевод, будучи формально корректным, зачастую оказывается семантически неполным. Понятие «сообщество единой судьбы человечества» в русском языке теряет свою глубокую укорененность в традиционной китайской картине мира и начинает звучать как стандартный для международной дипломатии призыв к сотрудничеству, лишаясь своего цивилизационного измерения. Подобная трансформация происходит и с концепцией гармоничного общества, которая в восприятии российского читателя, воспитанного в иной парадигме со-

Таблица 2

Тематические приоритеты в новостном потоке китайских СМИ на русском языке

Тематический блок	Доминирующие нарративы	Целевая аудитория и предполагаемый эффект
Экономическое и технологическое развитие	Китай – мировой лидер в области инноваций (5G, ИИ, космос). Китай – надежный экономический партнер и инвестор. Успешная борьба с бедностью как пример для мира	Деловые круги, политические элиты, научно-техническая интеллигенция. Создание образа мощной, динамично развивающейся и перспективной для сотрудничества державы
Международная политика	Китай – сторонник многополярного мира и защитник международного права. Критика гегемонизма и односторонних санкций со стороны США и их союзников. Позитивное освещение инициатив (напр., «Один пояс – один путь»)	Широкая аудитория, интересующаяся международными отношениями. Формирование образа Китая как ответственного глобального игрока, союзника России в построении более справедливого миропорядка
Китайско-российские отношения	Демонстрация стратегического партнерства на высшем уровне. Подчеркивание общности позиций по ключевым мировым проблемам. Акцент на росте товарооборота и совместных проектах	Вся аудитория. Укрепление в общественном сознании идеи о нерушимости и взаимовыгодности российско-китайского союза, создание атмосферы доверия
Культура, история и туризм	Китай – страна с древней и богатой культурой. Пропаганда туристической привлекательности. Рассказы о традициях, праздниках, нематериальном наследии	Широкая аудитория, молодежь. Формирование привлекательного и «мягкого» образа Китая, стимулирование культурного интереса и гуманитарных обменов
Социальная сфера и внутренняя жизнь	Гармоничная жизнь национальных меньшинств. Усилия государства по улучшению экологии. Истории простых людей, добившихся успеха благодаря политике партии	Вся аудитория. Создание образа социально стабильного, справедливого и заботящегося о своих гражданах государства. Нейтрализация негативной информации из западных источников

Таблица 3

Стилистические и риторические стратегии адаптации новостного контента

Стратегия	Описание	Пример реализации в русскоязычных версиях
Использование позитивно окрашенной лексики	Насыщение текста словами с положительной коннотацией при описании достижений Китая или китайско-российских отношений	Использование эпитетов «успешный», «динамичный», «прорывной», «всеобъемлющий», «доверительный», «исторический»
Деперсонализация и эвфемизация критики	Критика в адрес западных стран подается в обобщенной, безличной форме, без прямого указания на конкретных политических деятелей, с использованием смягчающих формулировок	Вместо «Президент США заявил» часто используется «некоторые западные политики», «отдельные страны». Применяются формулировки типа «попытки вмешательства», «безосновательные обвинения»
Апелляция к общим ценностям	Построение аргументации вокруг понятий, имеющих универсальное или близкое для российской аудитории положительное значение (мир, развитие, стабильность, справедливость, суверенитет)	Частое упоминание необходимости «защиты международного права», «совместного содействия глобальному развитию», «построения более справедливого миропорядка»
Цитирование российских экспертов и политиков	Включение в материалы комментариев и цитат российских официальных лиц, политологов, экономистов, которые положительно оценивают политику Китая или состояние двусторонних отношений	Публикация интервью с российскими синологами, цитирование заявлений Президента и МИД РФ, подтверждающих общность позиций Москвы и Пекина
Техника «сэндвича»	Подача потенциально спорной или негативной информации (например, ответ на критику Запада) между двумя блоками позитивной информации	Статья может начинаться с сообщения об успехах в экономике, затем содержать опровержение критики по какому-либо вопросу, а заканчиваться новостью о культурном сотрудничестве

циального развития, где конфликт часто рассматривается как двигатель прогресса, может выглядеть как декларация о подавлении любого инакомыслия ради внешней стабильности. Таким образом, даже при самых благих намерениях со стороны переводчиков происходит неизбежное «уплощение» смыслов, их адаптация к более привычным для принимающей культуры понятийным сеткам, что, в свою очередь, формирует упрощенный или даже искаженный образ китайской социально-политической мысли.

Помимо перевода отдельных концептов, не менее важным является анализ тематических приоритетов, которые формируют общую информационную картину Китая для российской аудитории. Выбор новостей, их тональность и частота появления в эфире и на страницах изданий являются не случайными, а подчинены четкой стратегии формирования определенного имиджа страны. Речь идет о целенаправленном конструировании нарратива, в котором одни аспекты жизни современного Китая выпячиваются, а другие, напротив, остаются в тени или упоминаются вскользь. Этот процесс отбора и акцентирования информации является мощным инструментом воздействия на общественное мнение, так как он формирует у аудитории устойчивые представления о приоритетах, достижениях и проблемах страны-коммуникатора. Анализ этих тематических доминант позволяет понять, какой именно образ Китая транслируется на российское информационное пространство (табл. 2).

Данные табл. 2 показывают наличие четкой и последовательной редакционной политики, направленной на конструирование преимущественно позитивного и многогранного образа КНР. Очевидно, что новостная повестка тщательно фильтруется. В ней доминируют сообщения об успехах в экономике, науке и социальной сфере. Тематический блок, посвященный международной политике, выстроен вокруг нарратива о Китае как о миролюбивой державе, противостоящей западному гегемонизму, что находит особый отклик в российской аудитории. Проблемные темы, такие как социальное неравенство, экологические проблемы в отдельных регионах, демографические вызовы или сложности во внутренней политике, либо не освещаются вовсе, либо подаются в контексте их успешного преодоления под руководством партии. Такой подход, безусловно, является формой публичной дипломатии и стратегической коммуникации. Он направлен на создание у российского зрителя и читателя устойчивого представления о Китае как о мощном, успешном и дружественном государстве, на которое можно положиться в современной турбулентной международной обстановке.

Наконец, для полноты картины необходимо проанализировать не только «что» переводится и транслируется, но и «как» это делается. Стилистические и риторические приемы, используемые в русскоязычных версиях китайских СМИ, играют ключевую роль в адаптации контента и достижении желаемого коммуникативного эффекта. Язык медиа – это не просто средство передачи информации, а инструмент воздействия, убеждения и формирования эмоционального отклика. Выбор лексики, синтаксических конструкций, интонации и риторических фигур определяет то, как аудитория воспримет сообщение. В контексте межкультурной коммуникации эти приемы приобретают особое значение, так как они должны быть адаптированы к нормам и ожиданиям принимающей лингвокультуры. Анализ этих стратегий позволяет увидеть более тонкие механизмы смысловой адаптации, которые работают на уровне текста (табл. 3).

Анализ риторических стратегий, представленных в табл. 3, вскрывает еще один уровень адаптационной работы. Это уже не просто перевод или отбор тем, а тонкая настройка текста на психолингвистические особенности аудитории. Использование позитивной лексики создает благоприятный эмоциональный фон. Деперсонализация критики позволяет избежать излишней агрессивности в подаче материала и сохранить образ сдержанной и мудрой державы, которая выше мелочных нападок. Апелляция к общим ценностям и цитирование собственных, российских, авторитетов – это эффективный прием для повышения доверия к информации, создания эффекта «общего мнения» и легитимации китайской точки зрения в глазах российской аудитории. Эти приемы, работая в комплексе, способствуют не просто информированию, а мягкому убеждению, формируя у реципиента лояльное отношение к источнику информации и той картине мира, которую он транслирует.

Таким образом, комплексный анализ, проведенный на трех уровнях – концептуальном, тематическом и стилистическом, позволяет сделать обобщающий вывод. Распространение новостей китайских СМИ на русском языке представляет собой сложный, многоуровневый и целенаправленный процесс конструирования реальности. На концептуальном уровне происходит неизбежная, но управляемая адаптация глубоких культурно-философских понятий к более привычной для российской аудитории системе координат. На тематическом уровне осуществляется строгий отбор новостей, формирующий однородный и преимущественно позитивный образ Китая как успешной и дружественной державы. На стилистическом и риторическом уровнях используются специальные языковые приемы для повышения убедительности и создания доверительной атмосферы. В своей совокупности эти стратегии направлены на решение комплексной задачи – не просто рассказать о Китае, а встроить позитивный и нужный образ Китая в картину мира российского гражданина, укрепить основы стратегического партнерства на уровне общественного сознания и продвинуть китайскую повестку в глобальном информационном противостоянии.

Проведенное исследование демонстрирует, что перевод и распространение новостей китайских основных СМИ на русском языке является не техническим лингвистическим актом, а комплексным социокультурным и политико-идеологическим процессом. Этот процесс характеризуется многоуровневой адаптацией исходного контента, направленной на преодоление герменевтического разрыва между двумя цивилизациями и на эффективное достижение целей публичной дипломатии. Нами установлено, что ключевыми механизмами этой адаптации выступают следующие: семантическое упрощение и переакцентирование сложных идеологических концептов, целенаправленный отбор тематических блоков, формирующих позитивный образ страны, и использование специфических риторических стратегий для повышения доверия аудитории. В результате этой деятельности для российского информационного пространства конструируется особый, тщательно отредактированный образ Китая – мощного технологического лидера, надежного стратегического партнера, носителя альтернативных ценностей и защитника справедливого многополярного мироустройства.

Данный феномен имеет далеко идущие последствия как для двусторонних отношений, так и для глобального информационного ландшафта в целом. С одной стороны, он способствует укреплению взаимопонимания и доверия между народами России и Китая, создавая благоприятный фон для политического и экономического сотрудничества. С другой стороны, такая односторонняя, преимущественно комплиментарная подача информации может формировать у аудитории неполное и идеализированное представление о сложной и противоречивой реальности современного Китая, что в долгосрочной перспективе может привести к неоправданным ожиданиям и разочарованиям. Осмысление этих процессов с позиций гуманитарного знания имеет огромное значение для понимания механизмов функционирования «мягкой силы» в XXI веке, а также для развития критического мышления у потребителей информации, что является необходимым условием для построения подлинного, а не декларативного диалога культур в усложняющемся мире.

Библиографический список

1. Чжао Б., Невраева Н.Ю., Кабанов А.М., Яценко О.Ю. Перевод с русского на китайский: вызовы и решения на примере новостей. *Педагогический журнал*. 2023; Т. 13, № 5-1: 449–456.
2. Бочкарева Н.В., Потысьева Е.В. Проблема эквивалентности перевода китайских реалий на русский язык на примере новостных текстов газеты «Жэньминь жибао». *Lingua-Universum*. 2024; № 4: 6–16.
3. Ван Ц. Сравнительный анализ международных новостей китайских и российских массмедиа. *Власть истории и история власти*. 2024; Т. 10, № 2 (52): 52–59.
4. Маслахова А.Б., Баймуратова У.С. Способы перевода реалий в китайских новеллах на английский и русский языки. *Современные исследования социальных проблем*. 2022; Т. 14, № 4: 14–27.
5. Го Л., Сюй Ц., Чэнь П. Российские СМИ о XX съезде Коммунистической партии Китая. *Социологические исследования*. 2023; № 8: 112–121.
6. Орлова О.В., Ли Ч. Китай, китайцы и китайское в современной русскоязычной диаспоральной лингвокультуре. *Вестник Томского государственного университета. Филология.* 2023; № 86: 66–83.
7. Ли Ш., Ван Юе., Хэ С. Распространение и восприятие китайской интернет-литературы в России. *Вестник Таджикского национального университета*. Серия филологических наук. 2025; № 2: 255–264.
8. Ян Ц. Особенности новостной журналистики: универсальные и национальные черты (на примере российских и китайских СМИ). *Научный аспект*. 2024; Т. 31, № 4: 4055–4061.
9. Кошкарова Н.Н., Кожухова И.В. Медийный образ Китая в российских СМИ. *Когнитивные исследования языка*. 2023; № 4 (55): 436–439.
10. Сяо Ж., Ли Ся. Семантический анализ глаголов в репортажах российских СМИ на основе корпусной теории – на примере трех типов отчетов об инцидентах в Китае. *Современные востоковедческие исследования*. 2023; Т. 5, № 1: 53–72.

References

1. Chzhao B., Nevraeva N.Yu., Kabanov A.M., Yacenko O.Yu. Perevod s russkogo na kitajskij: vyzovy i resheniya na primere novostej. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2023; T. 13, № 5-1: 449-456.
2. Bochkareva N.V., Potys'eva E.V. Problema `ekvivalentnosti perevoda kitajskih realij na russkij yazyk na primere novostnyh tekstov gazety «Zh`en'min' zhibao». *Lingua-Universum*. 2024; № 4: 6-16.
3. Van C. Sravnitel'nyj analiz mezhdunarodnyh novostej kitajskih i rossijskih massmedia. *Vlast' istorii i istoriya vlasti*. 2024; T. 10, № 2 (52): 52-59.
4. Maslahova A.B., Bajmuratova U.S. Sposoby perevoda realij v kitajskih novellah na anglijskij i russkij yazyki. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2022; T. 14, № 4: 14-27.
5. Go L., Syuj C., Ch`en' P. Rossijskie SMI o HH s`ezde Kommunisticheskoj partii Kitaya. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2023; № 8: 112-121.
6. Orlova O.V., Li Ch. Kitaj, kitajcy i kitajskoe v sovremennoj russkoyazychnoj diasporal'noj lingvokul'ture. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya*. 2023; № 86: 66-83.
7. Li Sh., Van Yue., H`e S. Rasprostranenie i vospriyatie kitajskoj internet-literatury v Rossii. *Vestnik Tadzhikskogo nacional'nogo universiteta*. Seriya filologicheskih nauk. 2025; № 2: 255-264.
8. Yan C. Osobennosti novostnoj zhurnalistiki: universal'nye i nacional'nye cherty (na primere rossijskih i kitajskih SMI). *Nauchnyj aspekt*. 2024; T. 31, № 4: 4055-4061.
9. Koshkarova N.N., Kozhuhova I.V. Medijnyj obraz Kitaya v rossijskih SMI. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2023; № 4 (55): 436-439.
10. Syao Zh., Li Sya. Semanticheskij analiz glagolov v reportazhah rossijskih SMI na osnove korpusnoj teorii – na primere treh tipov otchetov ob incidentah v Kitae. *Sovremennye vostokovedcheskie issledovaniya*. 2023; T. 5, № 1: 53-72.

Статья поступила в редакцию 18.11.25

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-536-539

***Jiang Linlin**, postgraduate, Department of Russian Language and Methods of its Teaching, Volgograd State Socio-Pedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: 15754324043@163.com*

METAPHORS IN THE HEADLINES OF MODERN RUSSIAN PRESS. The article examines issues related to the role of metaphor as a key tool of cognitive influence in media discourse. It explores in detail the mechanisms by which structural, ontological, and orientational metaphors are used to realize nominative, persuasive, and evaluative-expressive functions in media discourse, as well as the relationship between metaphor type and news topic. The research's novelty lies in its comprehensive application of G. Lakoff and M. Johnson's conceptual theory of metaphor to the analysis of relevant empirical material – Russian media headlines. This allows not only to systematize contemporary metaphorical models in the press but also to identify the cultural and ideological attitudes underlying them. The study confirms the fundamental role of metaphor in structuring media headlines for the purpose of influencing the audience. The main types of conceptual metaphors have been identified and classified, their connection with various spheres of public life has been established, and the dual nature of metaphorical headings has been determined, which, on the one hand, increases the effectiveness of communication, and on the other hand, can create a semantic gap with the text of the article.

Key words: **metaphor, headline, media discourse, conceptual metaphor, cognitive impact**

***Цзян Линьлинь**, аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, E-mail: 15754324043@163.com*

МЕТАФОРЫ В ЗАГОЛОВКАХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПРЕССЫ

В статье рассмотрены проблемы, связанные с ролью метафоры как ключевого инструмента когнитивного воздействия в медиадискурсе. Подробно исследуются механизмы использования структурных, онтологических и ориентационных метафор для реализации номинативной, воздействующей и оценочно-экспрессивной функций в медиадискурсе, а также связь между типом метафоры и тематикой новостного сообщения. Научная новизна исследования заключается в комплексном применении концептуальной теории метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона для анализа актуального эмпирического материала – заголовков российских СМИ. Это позволяет не только систематизировать современные метафорические модели в прессе, но и выявить стоящие за ними культурные и идеологические установки. В результате проведенного исследования подтверждена фундаментальная роль метафоры в структурировании заголовка медийного сообщения с целью воздействия на аудиторию. Выявлены и классифицированы основные типы концептуальных метафор, установлена их связь с различными сферами общественной жизни, а также определена двойственная природа метафорических заголовков, которая, с одной стороны, повышает эффективность коммуникации, а с другой – может создавать смысловой разрыв с текстом статьи.

Ключевые слова: **метафора, заголовок, медиадискурс, концептуальная метафора, когнитивное воздействие**

Актуальность исследования обусловлена всепроникающей ролью метафоры как фундаментального когнитивного механизма, структурирующего человеческое мышление и язык. В современном медиадискурсе, особенно в заголовках новостных сообщений, метафора давно перестала быть лишь стилистическим приёмом и стала ключевым инструментом привлечения и удержания внимания аудитории, формирования оценочных установок и влияния на восприятие событий. В контексте информационной перегруженности именно метафорические заголовки позволяют быстро и эффективно донести до читателя основные идеи материала, подчеркнуть его эмоциональную составляющую и усилить воздействие на массовое сознание.

Цель данного исследования заключается в комплексном рассмотрении концептуальной метафоры в заголовках современной российской прессы, выявлении основных типов метафор, их функций и корреляции с тематикой новостных сообщений, а также в определении культурных и идеологических установок, отражающихся через метафорический язык СМИ.

Ключевые задачи следующие:

1. Систематизировать теоретические основы исследования метафоры, проследив основные этапы её изучения в мировой и отечественной лингвистической традиции.

2. Определить ключевые положения концептуальной теории метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона как методологического ориентира для лингвистического анализа.

3. Отобрать репрезентативный корпус примеров метафорических заголовков ведущих российских общественно-политических изданий и провести их анализ.

4. Классифицировать выявленные метафоры на основании типологии, предложенной Дж. Лакоффом и М. Джонсоном (структурные, онтологические, ориентационные).

5. Исследовать функции метафор в заголовках (номинативная, воздействующая, оценочно-экспрессивная) и установить их связь с различными сферами общественной жизни.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что комплексное применение концептуальной теории метафоры к анализу заголовков современных российских СМИ даёт возможность систематизировать современные метафорические модели и выявить скрытые культурные и идеологические установки, транслируемые через медиадискурс. Кроме того, выявлено, что метафора не только обеспечивает экспрессивно-образное оформление заголовка, но и выступает в качестве когнитивного инструмента, влияющего на интерпретацию новостного события и формирование у читателя определённой системы ценностных координат.

Теоретическая значимость заключается в углублении представлений о способах и механизмах функционирования метафоры в медиадискурсе. Результаты исследования расширяют возможности лингвистического анализа за счёт привлечения когнитивного подхода, позволяющего детально рассмотреть процесс метафоризации как отражение концептуальных структур сознания. Полученные данные могут способствовать развитию исследований в области медиалингвистики, когнитивной лингвистики, социолингвистики и культурологии.

Практическая значимость работы определяется тем, что её выводы могут найти применение в образовательном процессе (курсы по когнитивной лингвистике, стилистике, медиалингвистике, интерпретации медиатекстов), а также в журналистской практике и медиадизайне для совершенствования технологий создания заголовков, которые эффективно воздействуют на аудиторию. Анализ метафорических моделей даёт возможность журналистам и редакторам прогнозировать реакцию читателя, формировать нужный эмоциональный фон и тем самым повышать конкурентоспособность своего издания в условиях информационной конкуренции.

Являясь неотъемлемой частью публицистического дискурса, метафора служит не только стилистическим приёмом, но и инструментом, который способен мгновенно завладеть вниманием читателя и выковать у него конкретную установку для восприятия материала [1, с. 74]. Процесс метафоризации представляет собой естественное явление для лингвосознания человека. Метафора реализует одну из возможностей познания мира в человеческом мышлении и повсеместно используется в дискурсе. Концептуальная метафора – естественная часть человеческого мышления, а языковая метафора – естественная часть человеческого языка.

Термин «метафора» имеет различные концептуальные определения в разных дисциплинах. С точки зрения риторики метафора – это основная форма подобия, подразумеваемое сравнение, что является узким понятием, рассматривающим метафору как явление языковой модификации, наряду со сравнением. Более широкое понятие метафоры объединяет исследовательский процесс многих областей и формирует богатую теорию метафоры.

Российские исследования метафоры имеют длительную историю. В настоящее время в лингвистике принято разделять исследования русской метафоры на три этапа.

Первый этап – с середины XVIII до конца XIX века, когда изучение проблемы метафоры находилось ещё в зачаточном состоянии, и метафора не подвергалась систематическому изучению. В середине XVIII века знаменитый русский учёный М.В. Ломоносов подробно рассмотрел проблему ассоциации в процессе использования языка, что заложило теоретические основы изучения русского языка с риторической точки зрения. Проблемами метафоры и лексической переходности занимались в России также такие лингвисты, как А.А. Потебня и Л.В. Щерба. А.А. Потебня заложил теоретические основы изучения метафоры в русской науке [2, с. 40]. В своей книге «Мысль и язык» он выдвинул идею рассмотрения метафоры как языкового средства раскрытия взаимосвязи языковой системы и объективного мира [3], которая впоследствии была развита и уточнена известным советским психологом Л.С. Выготским и оказала значительное влияние на развитие когнитивной лингвистики на Западе.

Второй этап – с начала XX века до конца 1960-х годов. Основными его представителями были В.А. Звягинцев, В.И. Корольков и другие. Учёные пытались раскрыть внутренний механизм метафоры и её роль в речевой коммуникации с использованием новых направлений лингвистического анализа. В 1968 году В.И. Корольков выделил четыре основных направления исследований метафоры этого периода: 1) номинативно-предметное определение метафоры; 2) формальнологическое истолкование метафоры; 3) психологическое изучение метафоры; 4) лингвистическое изучение метафоры [4, с. 49–50], которые и сегодня сохраняют своё значение.

Третий этап начинается с 1970-х годов, когда под влиянием западной теории метафоры в России наступает кульминация исследований этого языкового явления, появляется множество монографий и статей по проблемам метафоры, эти исследования постепенно превращаются из однодисциплинарных в многогранные, междисциплинарные теоретические труды учёных: Н.Д. Арутюнова, Г.Н. Скляревская, В.Г. Гак, В.Н. Телия, Ю.Н. Караулов и др.

Центральное место в отечественной теории метафоры занимает концепция Н.Д. Арутюновой. Она вводит и детально описывает термин «когнитивная метафора» (используемый в русском языке как синоним термина «концептуальная метафора»), настаивает на том, что исследование природы данного феномена не может сводиться к его статичному описанию в рамках языковой системы и должно дополняться изучением его динамических проявлений в речевой деятельности [5]. Широкомасштабные исследования Н.Д. Арутюновой в области метафоры внесли большой вклад в изучение метафоры в России и оказали определенное влияние на исследователей Запада.

Согласно позиции российского лингвиста В.Н. Телия, процесс метафоризации обладает двойственной природой, включает в себя статический и динамический аспекты, т. е. сущность и процесс. При этом сущность метафоры включает такие компоненты, как цель, замысел, формирующееся представление о мире (будь то предмет, явление, свойство, событие или факт), а также вспомогательный концепт [6]. Работа В.Н. Телия «Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира» [7] также является весьма представительной в развитии теории концептуальной метафоры.

В своей книге «Метафоры, которыми мы живем» (Metaphors we live by, 1980) Дж. Лакофф и М. Джонсон выдвинули тезис о фундаментальной роли метафоры в человеческом мышлении и коммуникации. Учёные постулируют, что метафоры проникают во все сферы нашей жизни, а концептуальные системы человека структурированы метафорически. Согласно их теории, сущность метафоры заключается в механизме осмысления и концептуализации одного явления (целевого домена) посредством другого (исходного домена), то есть в проецировании структуры одного концептуального домена на другой [8, с. 5]. В отличие от традиционного взгляда на метафору, теория концептуальной метафоры обобщает общие метафорические выражения и становится основным способом отражения в языке идеологической и социальной картины человека.

Механизм работы концептуальной метафоры является ядром теории метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, которая подчеркивает необходимость систематического сопоставления одного концептуального домена с другим, т. е. опыт одного концептуального домена используется для понимания опыта другого концептуального домена. В этот рабочий механизм вовлечены некоторые основные понятия теории концептуальной метафоры, в том числе исходный домен, целевой домен, концептуальный домен, схема образа и отображение.

Исследователи разделяют концептуальные метафоры на три типа: ориентационная метафора (процесс отображения, основанный на пространственном направлении от конкретного исходного домена к абстрактному целевому домену), онтологическая метафора (основана на самом человеческом теле и его собственном опыте восприятия мира от исходного домена к целевому домену) и структурная метафора (процесс отображения, основанный на использовании четкой структуры для выражения концепции другого абстрактного, незнакомого понятия). Эти три типа метафор не являются взаимоисключающими или независимыми, и часто в рамках одной концептуальной метафоры может присутствовать два-три типа.

В современном информационном обществе газеты и журналы как основные носители новостей стали неотъемлемой частью нашей жизни. Они предлагают уникальные возможности для быстрого распространения информации и получения новостей в режиме реального времени. Их заголовки как наиболее привлекающая внимание часть газетно-журнального пространства играют важную новостную роль, использование заголовка напрямую влияет на эффект воздействия всей статьи или репортажа, играют важную роль в привлечении внимания читателя.

Исследование заголовков современных российских СМИ за последние десятилетия вызывает интерес журналистов, лингвистов и ученых из разных областей знания. Развитие медиасферы привело к революции в создании новостного контента и повышению требований к качеству заголовков. В эпоху стремительного информационного развития создание привлекательных заголовков стало необходимостью. Одним из основных инструментов для создания эффективных заголовков является метафора.

Заголовок является ключевым элементом в современных СМИ. Он отличается от других разделов новостных текстов тем, что стремится так использовать средства языка, чтобы максимально передать содержание информации, указать на суть статьи, с первого слова произвести на читателя впечатление, заставить его прочитать озаглавленный текст. Заголовок не только привлекает внимание читателей, но и структурирует информацию в новостной ленте. В связи с этим в заголовках часто прибегают к средствам метафоры, чтобы сделать его коротким и лаконичным по форме и богатым по содержанию, а метафорическое языковое выражение делает его осмысленным, тонким и ярким, чтобы читатель сразу обратил внимание на статью.

Рассмотрим некоторые заголовки из нескольких популярных российских газет в соответствии с типом концептуальных метафор и проанализируем метафоры, содержащиеся в них.

По определению Дж. Лакоффа, структурная метафора представляет собой когнитивный механизм, при котором структура хорошо знакомого и четко организованного концепта используется для осмысления и категоризации другого концепта. Таким образом, между двумя понятиями устанавливаются структурные метафорические отношения. Как подчёркивает учёный, данный тип метафоры

«позволяет нам использовать высокоструктурированное и четко определенное понятие для построения другого понятия» [8, с. 61]. Структурная метафора дает новую перспективу для понимания содержание текста, для построения незнакомых и неизвестных концепций из знакомых и известных человеческих понятий, что формально выражается как А это Б, где А – это абстрактный и незнакомый целевой домен, а Б – структурная концепция, которая понятна и знакома людям. Например, «спор – это война», «жизнь – это путешествие», «время – это деньги» и т. д.

1 Израненное «Благословение» (АиФ, 24.7.2024, с. 8).

Заголовок содержит структурную метафорическую модель «спор – это война», использующую слово *израненный*, которое связано с темой войны, для отображения степени повреждения картин и скульптур в музее. Речь идёт о том, что 28 июля 2023 года жертвой ракетной атаки стал художественный музей в Таганроге. Чудом никто не погиб. Пострадали картины и скульптуры. Директор Государственного Русского музея Алла Манилова сообщила, что через неделю после атаки из Санкт-Петербурга в Таганрог прибыла мини-лаборатория для оценки степени повреждений. Затем «раненые» шедевры отправили спецтранспортом в Северную столицу. 19 специалистов Русского музея восстанавливали их восемь месяцев. Сами картины, прошедшие «реабилитацию», скоро можно будет увидеть. Здесь в заголовке под артионимом «*Благословение*» имеется в виду одна из самых поврежденных картин – «*Благословение Ревекки*» французского художника Анри Шопена. Слово *израненный* придает картинам и скульптурам человеческие эмоции, в нём содержится сожаление по поводу этих произведений искусства.

2 Взлет ставки попросили отложить (Ком., 11.9.2024, с. 5).

Заголовок содержит структурную метафорическую модель «время – это деньги». Словосочетание *попросили отложить* отражает темпоральные характеристики текста. В заголовке используются также слова *взлет* и *ставка*. Слово *взлет* образовано от глагола *взлететь* ‘поднявшись, полететь’. Значение ‘стремительно подняться’ отмечено у этого глагола как разговорное [9, с. 127]. В литературном языке слово *ставка* обычно сочетается с глаголами *повышать, понижать*, но не *взлетать*. В тексте рассказывается о том, что Ассоциация эксплуатантов воздушного транспорта (АЭВТ) просит Минтранс РФ о более планомерном изменении тарифов «для адаптивного роста нагрузки на пользователей». Заголовок имеет значение «попросить отложить повышения ставок», что соответствует содержанию текста.

3 Кровь как двигатель революции (МН, 25.9.2024, с. 7).

Здесь в заголовке рекламного текста содержится структурная метафорическая модель «спор – это война». В нём используются слово *кровь* в качестве целевого домена и словосочетание *двигатель революции* – исходный домен. В тексте говорится о том, что у каждой боли есть причина, и она может быть связана с проблемами кровообращения. Поскольку причина в нём, то и отталкиваться в лечении нужно от крови. В тексте сообщается о средстве, которое может изменить жизнь, подарит вторую молодость, вернет силы и радость жизни – это действенный и уникальный в своем роде магнитный аппликатор «Ладиум». Заголовок выполняет аттрактивную функцию, привлекает внимание читателей, содержит структурную метафору.

Функция онтологической метафоры состоит в том, чтобы сделать абстрактное познаваемым, используя в качестве основы объект или субстанцию. Она даёт нам возможность опираться на привычный опыт взаимодействия с материальными объектами для осмысливания сложных концепций, их систематизации (категоризации, группировки, количественной оценки) и логического резюмирования. Этот процесс представляет собой использование конкретных, осязаемых и трёхмерных вещей в качестве модели для понимания явлений, которые таковыми не являются [8, с. 25]. По мнению американских ученых, в зависимости от исходного домена онтологическую метафору можно разделить на метафору сущности и субстанции, метафору вместилища и метафору олицетворения.

1 На курортах установились бархатные цены (КП, 10.9.2024, с. 1).

Заголовок использует слово *бархатный* для обозначения одного из наиболее благоприятных периодов для отдыха и времяпрепровождения человека на курорте. В условиях средиземноморского климата и субтропиков обычно это сентябрь и октябрь. Словосочетание *бархатный сезон*, вероятно, является калькой европейского фразеологизма: англ. the velvet season, нем. Samtsaison, ит. stagione di velluto, исп. temporada de terciopelo. Даже в китайском языке используется подобная калька: 天鹅绒季节 < 天鹅绒 ‘бархат’. Он следует после основного летнего сезона отдыха, следовательно, люди могут рассчитывать на более низкий уровень цен на услуги мест отдыха. В метафоре *бархатные цены* свёрнуто словосочетание *цены бархатного сезона*, что соответствует сущности онтологической метафоры. Глагол *установиться* используется в значении ‘укрепиться, утвердиться, войти в силу, в действие’ [9, с. 1402]. В тексте рассказывается о том, что в сентябре упали цены на всех популярных направлениях отдыха, и анализируются причины их снижения.

2 Не заблудиться в электронных дебрях (АиФ. АВ–34, 24.7.2024, с. 4).

В заголовке содержится метафора вместилища: словосочетание *электронные дебри* можно рассматривать как вместилище. В тексте рассказывается о том, что у фермеров требуют деньги за новые виды отчетности – электронные отчеты. Казалось бы, введение электронного документооборота должно было упростить жизнь и чиновников, и бизнеса, сделать их отношения максимально прозрачными. Однако онлайн-среда породила к жизни новую форму бюрократии и внесла неразбериху в отношения власти и предпринимателей. Слово *дебри* имеет переносное значение ‘сложные, трудные или малоисследованные стороны, области чего-л. (науки, техники и т. п.)’ [9, с. 224]. В заголовке оно используется как ирония по отношению к ненужной неразберихе в деле, которое должно было стать полезным для населения.

3 Лампа накаливания страстей (АиФ, 24.7.2024, с. 9).

Заголовок содержит метафору-олицетворение. Слово *страсть* обозначает ‘сильное чувство, с трудом управляемое рассудком’ [9, с. 1276], оно используется для обозначения действий и поступков человека. В заголовке его ставят в сочетание с термином *лампа накаливания*, которым обозначается электрическая лампочка, служащая искусственным источником света. Текст содержит информацию о том, что 150 лет назад, 23 июля 1874 года, Департаментом торговли и мануфактур Министерства финансов Российской империи был выдан патент № 1619 на изобретение «Способ и аппараты дешёвого электрического освещения». О нём в справочниках и энциклопедиях говорится, что его получил Александр Лодыгин, который справедливо считается создателем первой в мире лампы накаливания. На самом деле патент был выдан не самому изобретателю, а коммерческой структуре под названием «Русское товарищество электрического освещения «Лодыгин и компания»», что вызвало предположение о попытке украсть изобретение инженера. В целом заголовок не позволяет читателю сразу понять содержание статьи, онтологическая метафора не связана с текстом.

Помимо онтологических и структурных метафор, ориентационные метафоры также играют важную роль в восприятии человеком мира. Ориентационная метафора известна также как метафора направления: люди используют свои базовые способности воспринимать пространственную ориентацию, чтобы придать смысл более абстрактным вещам, таким как эмоции и чувства. Метафора направления использует пространство в качестве исходного домена (вверх и вниз, внутри и снаружи, спереди и сзади, глубоко и мелко, центр и периферия и т. д.) для отображения абстрактных целевых доменов, таких как эмоции, любовь, статус и т. д.: если обозначаются эмоции с помощью ориентационных понятий «вверх» и «вниз», то радость – это «вверх», а грусть – «вниз»; а если описывается статус, то высокий статус – это «вверх», а низкий – «вниз» и т. п.

1 Перекресток из Китая (Вед. Город, 10.10.2024, с. 3).

Заголовок содержит ориентационную метафору. Слово *перекресток* обозначает ‘подросток старше возрастом, чем полагается для чего-л.’ [9, с. 816], то есть подросток, задержавшийся в своём развитии. Однако в деривационной структуре слова содержится понятие «верх», поскольку существительное образовано от глагола перерасти ‘обогнать в росте, стать выше кого-, чего-либо’ [там же], следовательно, слово может употребляться как ориентационная метафора. И действительно: в тексте рассказывается, что машина BAIC X75 обладает внушительными габаритами, ее можно назвать одним из самых больших автомобилей в своем классе: длина 4745 мм, ширина 1892 мм и высота 1715 мм. Заголовок, на первый взгляд, не имеет отношения к содержанию текста, но слово *перекресток* используется в тексте для метафорической номинации самого большого автомобилей, чем в его семантику вносится ориентационная метафора «вверх».

2 Поднимут на крыло (СПб. Вед., 9.10.2024, с. 8).

Заголовок содержит ориентационную метафору «вверх». Слово *поднять* обозначает ‘отделив от земли, от пола, удержать на весу’ [9, с. 873]. При этом словосочетание *поднять на крыло* в русской фразеологии используется в значении ‘обучить летать (о птицах)’ [10, с. 484]. В тексте речь идет о том, что национальный авиаперевозчик впервые запускает уникальный для отрасли и страны в целом проект по созданию единого учебно-летного отряда, который будет готовить пилотов для всех авиакомпаний группы «Аэрофлот». Ориентационная метафора «вверх» при этом расширяет использование фразеологизма с птиц на людей.

Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд выводов, подтверждающих первоначальный тезис о фундаментальной роли концептуальной метафоры в заголовках современной российской прессы.

1. Подтверждена ключевая функция метафоры в медиадискурсе. Анализ практического материала наглядно продемонстрировал, что метафора в заголовках выполняет не просто номинативную или украшающую функцию, а является мощным инструментом когнитивного воздействия. Она способна мгновенно привлечь внимание читателя, структурировать восприятие сложной информации, сформировать оценочное отношение к описываемым событиям и придать сообщению высокую степень экспрессивности.

2. Теоретическая модель Дж. Лакоффа и М. Джонсона доказала свою эффективность как основного аналитического инструмента для классификации и интерпретации метафорических моделей в заголовках. Применение данной типологии позволило систематизировать исследуемый материал и выявить специфику использования различных типов метафор:

– структурные метафоры эффективно используются для концептуализации сложных или абстрактных явлений (экономические процессы, культурные события) через знакомые и структурированные понятия из более конкретных областей опыта;

– онтологические метафоры (в том числе олицетворение и метафора-вместилище) служат для упрощения и материализации абстракций, превращая их в

осязаемые сущности, субстанции или контейнеры, что облегчает их понимание и категоризацию;

– ориентационные метафоры активно задействуются для передачи оценочных суждений и эмоциональных состояний, связывая физическое восприятие пространства с абстрактными концептами.

3. Установлена связь между типом метафоры и освещаемой сферой жизни. Метафорические модели не используются произвольно, их выбор часто обусловлен тематикой новостного сообщения (политика, экономика, социальная сфера, культура), что позволяет говорить о наличии устойчивых метафорических моделей, характерных для публицистического дискурса России.

4. Выявлена двойственная природа метафорических заголовков. С одной стороны, они повышают эффективность коммуникации, делая информацию более запоминающейся и доступной. С другой стороны, как показал анализ некоторых примеров («Лампа накаливания страстей»), их использование может приводить к смысловому разрыву между заголовком и основным текстом, создавая избыточную семантическую нагрузку или вводя читателя в заблуждение с целью привлечения внимания.

Таким образом, метафора предстает не просто как стилистический прием, а как неотъемлемый компонент мышления и языкотворчества, глубоко укорененный в когнитивных процессах. Анализ метафор в заголовках СМИ позволяет не просто диагностировать языковые тенденции, а выявлять ключевые культурные и идеологические концепты, актуальные для современного российского общества.

Перспективы дальнейшего исследования данной проблемы видятся в следующих направлениях: 1) расширение и диверсификация корпуса исследования, включение в анализ заголовков из онлайн-СМИ, социальных сетей и телеграм-каналов, где роль привлекающего внимания заголовка еще более высока, а языковая игра носит более смелый и экспериментальный характер; 2) углубленный функциональный анализ, позволяющий более детально исследовать, как различные типы метафор влияют на восприятие информации конкретной целевой аудиторией, используя методы психолингвистического эксперимента; 3) исследование эволюции метафорических моделей, выявление того, как менялся репертуар и частотность тех или иных метафор в заголовках в зависимости от исторического и политического контекста России за более длительный временной период (20–30 лет); 4) анализ многомодальной метафоры, поскольку современный медиадискурс все чаще становится многомодальным; 5) перспективным направлением является анализ взаимодействия вербальной метафоры в заголовке с визуальным рядом.

Реализация этих перспектив позволит создать более полную и объемную картину функционирования когнитивных механизмов в языке СМИ и углубит понимание принципов конструирования медиареальности и использования метафор в заголовках газет и журналов.

Библиографический список

1. Афанасьева А.Р. Метафора в заголовках статей как прием речевого воздействия. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. 2014; № 4(30): 72–75.
2. 王松亭. *隐喻的机制和社会文化模式*. 哈尔滨：黑龙江人民出版社，1999. (Ван С. *Механизм метафоры и социокультурные модели*. Харбин: Хэйлунцзянское народное издательство, 1999).
3. Потебня А.А. *Полное собрание трудов: Мысль и язык*. Москва: Лабиринт, 1999.
4. Корольков В.И. Семасиологическая структура. *Ученые записки МГПИИЯ*. 1968; Т. 41: 49–72.
5. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. *Теория метафоры*. Москва: Издательская группа “Прогресс”, 1990: 5–32.
6. Гак В.Г., Телия В.Н., Вольф Е.М. и др. *Метафора в языке и тексте*. Москва: Наука, 1988.
7. Телия В.Н. Метафоризация и её роль в создании русской языковой картины мира. *Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира*. Москва: Наука, 1988: 173–180.
8. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago: The university of Chicago Press, 1980.
9. *БТС: Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт, 1998.
10. Федоров А.И. *Фразеологический словарь русского литературного языка*. Москва: Астрель: АСТ, 2008.

References

1. Afanas’eva A.R. Metafora v zagolovkah statej kak priem rechevogo vozdejstviya. *Vektor nauki Tol’yattinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 4(30): 72-75.
2. 王松亭. *隐喻的机制和社会文化模式*. 哈尔滨：黑龙江人民出版社，1999. (Van S. *Mehanizm metafory i sociokul’turnye modeli*. Harbin: H`ejlunczyanskoe narodnoe izdatel’stvo, 1999).
3. Potebnya A.A. *Polnoe sobranie trudov: Mysl’ i yazyk*. Moskva: Labirint, 1999.
4. Korol’kov V.I. Semasiologicheskaya struktura. *Uchenye zapiski MGPIIYa*. 1968; T. 41: 49-72.
5. Arutyunova N.D. Metafora i diskurs. *Teoriya metafory*. Moskva: Izdatel’skaya gruppa “Progress”, 1990: 5-32.
6. Gak V.G., Teliya V.N., Vol’f E.M. i dr. *Metafora v yazyke i tekste*. Moskva: Nauka, 1988.
7. Teliya V.N. Metaforizaciya i ee rol’ v sozdanii russkoj yazykovoj kartiny mira. *Rol’ chelovecheskogo faktora v yazyke: Yazyk i kartina mira*. Moskva: Nauka, 1988: 173-180.
8. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago: The university of Chicago Press, 1980.
9. *BTS: Bol’shoj tolkovyj slovar’ russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Norint, 1998.
10. Fedorov A.I. *Frazeologicheskij slovar’ russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Astrel’: AST, 2008.

Статья поступила в редакцию 18.11.25

УДК 821.161 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-539-543

***Sun Ting**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Faculty of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Xi’an Shiyou University (Xi’an, China), E-mail: xamumu@126.com*

THE LIFE COMMUNITY IN “VILLAGE PROSE”. The article is dedicated to conceptualizing the phenomenon of the “life community” in Russian village prose of the second half of the twentieth century as an artistic model of environmental ethics. The objective of the study is to identify, on the basis of contemporary humanitarian ecophilosophy, including the ideas of D.S. Likhachev, E.K. Neronskaya, S. L. Frank, as well as Qiao Qingju’s Confucian concept of the ecological community, the ways of representing the symbiotic existence of humans, animals, plants, and elements of “inanimate” nature in the works of V.P. Astafyev, V.G. Rasputin, V.I. Belov, and V.M. Shukshin. The material of the study includes novellas and short stories that constitute the corpus of Soviet village prose of the 1950s–1980s, as well as critical and philosophical texts forming the interdisciplinary context. Methodologically, the work relies on discourse analysis, narratological and comparative approaches, and the concepts of ecological niche, biophilia, and intersubjectivity. It is shown that village prose constructs an image of an organic world in which the human being is conceived as the center, but not the master, of existence, while living creatures and natural forces are endowed with subjectivity and ethical status. The analysis of episodes related to the personified gaze of animals, care for domestic and wild creatures, cruel treatment of them and its critique, makes it possible to identify a stable model of a biophilic attitude toward the world, based on the recognition of the ontological equality of life forms. Special attention is paid to the motifs of rupture between humans and nature under conditions of modernization, the loss of the village way of life, the destruction of kinship ties, and the spiritual crisis of the individual, which are artistically interpreted through mythopoetic images of the island, the guardian tree, water, and companion animals. It is concluded that village prose forms an idea of the life community as an ethically charged whole, in which human ecocultural responsibility serves as a condition for preserving nature, social solidarity, and the integrity of the self, and the texts themselves may be regarded as a resource for shaping contemporary ecological consciousness and intercultural dialogue.

Key words: **ecological niche, school of Siberian writers-“villagers”, “village prose”, “I-concept”, individual “I”, intersubjectivity, V.P. Astafiev, V.G. Rasputin, V.I. Belov, V.M. Shukshin**

***Сунь Тин**, д-р филол. наук, доц., Сианьский нефтяной университет, г. Сиань, E-mail: xamumu@126.com*

ЖИЗНЕННОЕ СООБЩЕСТВО В «ДЕРЕВЕНСКОЙ ПРОЗЕ»

Статья посвящена осмыслению феномена «жизненного сообщества» в русской деревенской прозе второй половины XX века как художественной модели экологической этики. Цель исследования состоит в том, чтобы на основе современной гуманитарной экофилософии, включающей идеи Д.С. Лихачёва, Е.К. Неронской, С.Л. Франка, а также конфуцианской концепции экологического сообщества Цяо Цинцзюя выявить способы репрезентации симбиотического существования человека, животных, растений и элементов «неживой» природы в произведениях В.П. Астафьева, В.Г. Распутина, В.И. Белова и

В.М. Шукшина. Материалом исследования служат повести и рассказы, составляющие корпус советской деревенской прозы 1950–1980-х годов, а также критические и философские тексты, формирующие интердисциплинарный контекст. Методологически работа опирается на дискурс-анализ, нарратологический и компаративный подходы, концепты экологической ниши, биофилии и интерсубъективности. Показано, что в деревенской прозе выстраивается образ органического мира, где человек мыслится центром, но не хозяином бытия, а живые существа и природные стихии наделяются субъектностью и этическим статусом. Анализ эпизодов, связанных с персонифицированным взглядом животных, заботой о домашних и диких существах, жестоким обращением с ними и его критикой, позволяет выделить устойчивую модель биофильного отношения к миру, основанную на признании онтологического равенства форм жизни. Особое внимание уделяется мотивам разрыва между человеком и природой в условиях модернизации, утрате деревенского уклада, разрушению родовых связей и духовному кризису личности, которые художественно осмысляются через мифопоэтические образы острова, дерева-хранителя, воды, животных-спутников. Делается вывод, что деревенская проза формирует представление о жизненном сообществе как об этически нагруженном целом, где экокультурная ответственность человека выступает условием сохранения природы, социальной солидарности и целостности «Я», а сами тексты могут рассматриваться как ресурс формирования современного экологического сознания и межкультурного диалога.

Ключевые слова: **экологическая ниша, школа сибирских писателей-«деревенщиков», «деревенская проза», «Я-концепция», индивидуальное «Я», интерсубъективность, В.П. Астафьев, В.Г. Распутин, В.М. Шукшин, В.И. Белов**

Исследование выполнено при поддержке тематического проекта Шэньсийской провинциальной программы по научному планированию в области педагогики: «Роль литературного образования в формировании и развитии личности студентов в контексте концепции „Забота о себе“».

Также исследование проведено за счёт гранта научно-исследовательского проекта Сианьского нефтяного университета по реформе образования и преподавания на 2025 год: «Исследование и практика трёхкомпонентной модели подготовки специалистов по русскому языку в нефтяных вузах в эпоху цифрового интеллекта» (грант № JGYB202525).

Кроме того, работа поддержана грантом Образцового курса идеологического воспитания 2021 года (уровень Сианьского нефтяного университета) – «Чтение на русском языке».

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к экологической проблематике в гуманитарном знании и необходимостью осмысления литературного наследия «деревенской прозы» сквозь призму современной экоэтики. В условиях глобальных экологических вызовов и разрыва традиционной культурной связи человека с природой произведения В.П. Астафьева, В.Г. Распутина, В.И. Белова и В.М. Шукшина, ориентированные на гармонию человека и окружающей среды, обретают особую значимость. Анализ этих текстов с учётом западных и восточных гуманитарно-философских подходов (концепции пантеизма, биофилии, идеалов конфуцианской экофилософии) позволяет по-новому увидеть ценностные основания русской деревенской литературы и выявить её актуальные экологические идеи.

Цель данного исследования заключается в том, чтобы, опираясь на методологию гуманитарной экоэтики и сопоставляя традиционные для «деревенской прозы» образы, сюжеты и художественные приёмы с современными философскими концепциями (интерсубъективность, органическая теория мира, биофилия), проанализировать способы художественного воссоздания «жизненного сообщества» в советской деревенской прозаической традиции.

Ключевые задачи:

1. Определить основные подходы и концепты гуманитарной экоэтики, применимые к анализу «деревенской прозы».
2. Исследовать специфику изображения природы, животных и человека в произведениях В.П. Астафьева, В.Г. Распутина, В.И. Белова и В.М. Шукшина, а также проследить их преемственность по отношению к «почвеннической» традиции XIX века.
3. Выявить художественные и философские приёмы (мифопоэтика, фольклорные мотивы, символы снов и т. д.), с помощью которых авторы передают идею экологической взаимосвязи всех форм жизни.
4. Показать, как в условиях ускоренной модернизации и научно-технического прогресса писатели-«деревенщики» фиксируют разрыв между человеком и природой и отражают духовный кризис, вызванный деформацией традиционных ценностей.
5. Определить, насколько опыт «деревенской прозы» может быть адаптирован к современным практикам экологического и гуманитарного образования, а также культурным инициативам, направленным на поддержку устойчивого развития.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что рассмотрение деревенской прозы сквозь призму гуманитарной экоэтики даёт возможность не только расширить литературоведческие представления о жанровых и тематических особенностях этого направления, но и выявить его неизученные аспекты, связанные с системной трактовкой образа природы как равноправного участника «жизненного сообщества». Применение идей интерсубъективности, биофилии и конфуцианской этики расширяет классический подход к деревенской литературе, показывая её современную актуальность и вклад в формирование экологической культуры.

Теоретическая значимость заключается в развитии методологических оснований гуманитарной экоэтики применительно к русской литературе второй половины XX века. Результаты могут быть использованы для дальнейшего исследования советской и постсоветской прозы, а также при сравнительном анализе экологических мотивов и художественных стратегий в русской и зарубежной литературе. Выявление общих идейных линий между русской «деревенской прозой» и китайской экофилософской традицией (концепция «всеобщего сообщества жизни») укрепляет основания для международного диалога в сфере экогуманитарных исследований.

Практическая значимость работы определяется возможностью использования полученных выводов и методических наработок в образовательных и просветительских программах (курсы по русской литературе, культурологии, экологии культуры). Анализ конкретных текстов «деревенской прозы» с опорой на экоэтические подходы может быть рекомендован при разработке учебно-методических пособий, а также использоваться в ходе интеграции экологических ценностей в гуманитарное образование и междисциплинарные исследования, посвящённые проблемам человека и природы в контексте глобальных экологических вызовов.

Современная русская деревенская проза берёт своё начало ещё в начале XX века, например, в произведениях Бунина («Деревня», «Антоновские яблоки»). Традиции данного направления находят продолжение в творчестве современных авторов, среди которых особое место занимают Алексей Николаевич Варламов (повесть «Рождение», 1995) и Роман Валерьевич Сенчин (роман «Зона затопления», 2015). Они развивали деревенскую тему в современном контексте.

Как отмечает Сунь Тин, «деревенская проза охватывает социально-исторические, философские, психологические, этические и эстетические аспекты» [1]. Это направление занимает уникальное место в русской литературе. Несмотря на периодическую полемичность, оно остаётся самым долговечным литературным течением, что во многом обусловлено его экологической тематикой.

Советская деревенская проза, представленная творчеством В.П. Астафьева, В.Г. Распутина, В.И. Белова и В.М. Шукшина, идеально продолжает традиции почвенников 1860–1870-х годов. В их произведениях мир рассматривается как органическое целое, где природа, земля и традиции составляют основу существования и развития личности, нации и государства.

Для акцентирования этой идеи советские писатели-деревенщики, опираясь на конкретный культурный контекст, создавали экологическую утопию возвращения к земле, деревне, природе и традициям, изображали экологические кризисы как форму сопротивления технологической рациональности и современной индустриализации, разрабатывали пророческую эсхатологическую образность, предостерегая человечество об угрозах существованию природы, общества и личности. Сунь Тин отмечает: «Оставаясь гетерогенным элементом советского культурного пространства, деревенская проза, повествуя о советской истории и современности полифоничными голосами, бережно обнажала различные проблемы советского общества» [1].

Экологическая тема в современной русской деревенской прозе

Говоря об экологии, культуролог Д.С. Лихачёв выдвинул фундаментальную идею о том, что «экология – это проблема нравственности» [2]. В основе его концепции лежит уникальное положение человека в природе. Антропологический аспект проблемы раскрывается через особое качество человека – обладание разумом и даром речи. По мнению учёного, «при миллионах разновидностей живых существ – зверей, птиц, насекомых и растений человек – единственное существо, обладающее речью и разумом» [2].

Нравственная ответственность человека проявляется в его обязанности «говорить и отвечать за всё живое в мире, за все существа, за растительный мир, даже за так называемый «мёртвый»» [2]. Человек должен не только защищать интересы всего живого, но и выступать в их защиту, отстаивать их права и оберегать их интересы. Примечательно, что данная концепция находит параллели в китайской философской традиции. Конфуцианская философия представлена идеями Цяо Цинцзюя об «экологическом сообществе как моральной общности» [3]. Эта концепция базируется на трёх принципах: добродетели, распространяющейся на животных; гуманности, охватывающей растительный мир; милости, распространяющейся на элементы неживой природы. Таким образом, и в российской, и в китайской культурной традиции прослеживается единая мысль о том, что человек несёт моральную ответственность за всё живое и неживое на планете. Это единство взглядов подчёркивает универсальность экологической этики как фундаментального принципа существования человечества в современном мире. Экологическое сообщество в данном контексте предстаёт как целостное сообщество жизни, требующее бережного отношения и защиты со стороны человека как разумного существа. Философская концепция экологического сообщества находит своё литературное воплощение в писательском изображении жизненной общности.

В XX веке критик Е.К. Неронская отмечала: «Природа представляет собой не просто объект производственной деятельности человека, но и самостоятельный субъект жизни, выступая важнейшим фактором формирования нравственного и эстетического сознания» [4]. Данное утверждение подразумевает, что живые организмы как субъекты жизни обладают собственной экологической нишей (Ecological niche / Экологическая ниша) – пространственно-временной позицией и системой функциональных связей внутри популяции или биологического сообщества. Структура экологической ниши включает три базовых элемента: местообитание (site), взаимосвязи (relationships), функция (function). Эти компоненты определяют характер взаимодействия организмов как с окружающей средой, так и друг с другом. В результате интерсубъективность проявляется в виде комплексной системы взаимных отношений между различными живыми субъектами экосистемы. И взаимоотношения между людьми и другими живыми существами являются ключевым аспектом в произведениях деревенщиков.

Забота о людях и окружающей среде в деревенской прозе

В 1960-х годах деревенщики, чьё детство прошло в сельской местности, возвращаясь в родные места, создавали художественные произведения, основанные на личных воспоминаниях и наблюдениях деревенского быта. Их творчество характеризовалось эстетическим осмыслением сельской жизни через призму личного опыта. Персонажи произведений деревенской прозы отличались простотой, цельностью натуры и высокой степенью духовной организации. Они жили по правде, по совести, и в своих добрых, творческих поступках достигали единства и гармонии с обществом и природой. Их мировоззрение базировалось на принципах нравственной чистоты, честности и социальной ответственности, что обеспечивало гармоничное взаимодействие как с природной средой, так и с социумом. И образ экологической утопии создаётся в литературном наследии В.П. Астафьева, представленном произведениями «Последний поклон» (первая часть) и «Ода русскому огороду», а также в работах В.И. Белова «Привычное дело» и «Плотницкие рассказы». В этих произведениях центральное место занимает идея гармоничного сосуществования человека с окружающей средой. И простая, спокойная жизнь в скромных деревенских избах становится опорой для исцеления души, восстановления красоты и поиска смысла жизни. В этом «райском уголке» человек живет в гармонии с природой, в мире с другими людьми и в согласии с самим собой. Люди, осознающие единство всего живого, наполненные внутренним покоем, добротой и состраданием, берут на себя ответственность за уважение и защиту жизни, способствуя её росту и развитию, формируя гармоничные отношения с природой. В тяжёлом труде, добрых делах и заботе о других выстраиваются прочные социальные связи: крепкие семейные узы, взаимопомощь в роду и дружеские отношения в общине. При этом особое значение придаётся развитию личностных качеств, таких как сострадание, доброта и ответственность за сохранение жизни во всех её проявлениях. В произведениях деревенской прозы формируется целостная картина гармоничного сосуществования человека с природой, обществом и собственной личностью. Данный идеал базируется на принципах единства всего живого, внутренней гармонии и социальной ответственности.

Важно отметить преемственность идей деревенской прозы с органической теорией мира «почвенников» XIX века, что свидетельствует о сохранении традиционных представлений о единстве человека и природы в русской литературе. Мыслитель этого направления Н.Н. Страхов, развивая идеи натурфилософии немецкого философа Ф.В.Й. Шеллинга, сформулировал фундаментальное положение: «Мир есть стройное целое, как говорят – гармоническое, органическое целое. Мир есть связное целое, то есть все его части и явления находятся во взаимной зависимости» [5]. Однако он подчёркивал, что мир – это целое с центром, и этим центром является человек. Человек – вершина природы, узел бытия. Как философское и идейное течение, почвенничество (середина XIX века) воплотилось в русской литературе. Оно включало не только известную идею о неразрывной связи человека с землёй через общину и гармоничном, прекрасном мире на этой земле, но и выражало стремление к братскому единству между людьми. В начале XX века философ С.Л. Франк трансформировал идею органического единения мира, сформулировав следующее утверждение: «Мир есть великое живое существо и вместе с тем единство множества живых сил» [6]. Таким образом, традиция почвенничества, пройдя через философское осмысление, оказала глубокое влияние на деревенскую прозу, где гармония человека с природой, обществом и самим собой стала центральной темой.

В творчестве представителей деревенской прозы получила развитие концепция биофилии, основанная на идее фундаментальной взаимосвязи всего живого. Авторы активно использовали нарративную технику повествования от лица животных для исследования универсальных законов бытия, акцентируя внимание на паритетности отношений между человеком и представителями фауны. Данная повествовательная стратегия нашла яркое воплощение в произведениях В.И. Белова («Привычное дело»), В.П. Астафьева («Царь-рыба») и В.Г. Распутина («Прощание с Матёрой»). В текстах трансформация животных из пассивных объектов в активных повествовательных субъектов на примере образов коровы способствует деконструкции символического восприятия животных и репрезентации их как одушевлённых существ, участвующих в диалоге с человеком. Подобный художественный метод отражает философско-мировоззренческую позицию писателей, основанную на принципах экологического мышления и концепции всеобщей гармонии живых форм. Равенство человека и животных в произведениях подчёркивается на уровне композиционного построения текста. Так, в произведении «Царь-рыба», признанном образцом экологической прозы, повествование инициируется историей о собаке по кличке Бой, что задаёт парадигму неразрывной связи между человеком и животным как соучастников жизненного процесса и носителей общего бытия. В повести «Привычное дело» структурное расположение главы, посвящённой корове Рогуле (непосредственно после эпизода кончины Катерины), создаёт концептуальный параллелизм: женщина, исполняющая функции деторождения и воспитания, и корова, обеспечивающая продолжение рода и производство молока, репрезентируются как равнозначные субъекты процесса воспроизводства жизни, обладающие одинаковой онтологической ценностью.

Концепция взаимодействия в произведениях деревенской прозы базируется на идее гармоничного сосуществования всех элементов бытия и принципе «взаимного развития без ущерба». Данная парадигма выступает фундаментальной основой художественного метода писателей-деревенщиков. В рассказе «Деревья растут для всей жизни» (цикл «Последний поклон») представлен символический эпизод посадки лиственницы, осуществляемой мальчиком Витей совместно с бабушкой. Композиционная значимость сцены заключается в реализации нескольких уровней смыслов: формирование экологического сознания через практико-ориентированную деятельность, трансляция межпоколенческой преемственности ценностей, воспитание этического отношения к природным объектам. Философская доктрина произведения раскрывается через утверждение о всеобщей ценности природных объектов – «Деревья растут для всех». Данный эпизод функционирует как метафора становления экологического мировоззрения, включающая следующие компоненты: осознание онтологического единства всего живого, понимание аксиологической значимости каждого элемента природы, формирование ответственного отношения к окружающей среде. Аналогичный мотив реализуется в рассказе «Последний срок» через сцену взаимодействия матери Анны с обессилевшей лошадью Игренькой. Этический аспект раскрывается через проявление сострадания к животному, демонстрацию бережного отношения к живой природе, эмоциональную связь человека с животным миром. Проблематика этического отношения к живым существам получила развёрнутое освещение в повести В.И. Белова «Плотницкие рассказы». Критический аспект представлен через эпизод с жеребцом Шатуном, желающим вырваться из пут. Бригадир перетянул ему морду своим ремнём, достал из кармана палочку и с силой закрутил её в петле. «Лошадь тут же затряслась, начала оседать, храп прекратился, глаза вылезли из орбит и закатились. «Я всеми зубами и корнями волос словно и сам ощутил дикую лошадиную боль. В какой-то момент шевельнулась ненависть к бригадиру, который медленно, с искаженным лицом делал уже второй поворот закрутки» (В.И. Белов). В этом описании демонстрируются негативные последствия жестокого обращения с животными, эмоциональная реакция рассказчика, формирование этического осуждения насилия. Эмпатия к животному представляет собой проявление этического отношения рассказчика к живой природе и отражает основополагающие принципы экологической этики, которые реализуются в творчестве писателя через следующие постулаты: непричинение вреда живым существам, формирование гуманного отношения к природе, развитие эмпатии как фундамента взаимодействия с природой.

В своих произведениях В.П. Астафьев последовательно развивает концепцию ненасильственного взаимодействия с живой природой и этического отношения ко всем формам жизни в рамках экологической парадигмы. Особенно ярко это проявляется в повести «Ода русскому огороду», где автор через трагический эпизод раскрывает процесс формирования экологического сознания ребёнка. В центре повествования – история о том, как деревенский мальчик по неосторожности убил ласточку. Сначала он, охваченный охотничьим азартом, швыряет камень в птицу, кружившую над огородом, и с восторгом поднимает её с земли. Однако радость быстро сменяется глубоким чувством вины и страхом, когда ребёнок наблюдает, как угасает живое, трепетное существо. Автор детально описывает последние мгновения жизни птицы: частые и сильные удары сердца в ладони мальчика, беззвучно сомкнувшийся клюв, глаза, полные ужаса, недоумения и упрёка. Эти точные, лаконичные описания тактильных, зрительных и эмоциональных ощущений не просто передают взаимосвязь между живыми существами – они глубоко раскрывают внутреннее состояние героя напряжение, растерянность и страх перед содеянным. Осознав свою вину, мальчик пытается спасти ласточку, но та лежит без движения, словно смятый бумажный комок. Держа в руках угасающую птицу, он ощущает, как постепенно уходит тепло жизни, и в полной мере осознаёт, насколько хрупка жизнь и как внезапно она может оборваться. Охваченный чувством вины, раскаяния и отчаяния, мальчик хоронит ласточку под черёмухой и подолгу сидит рядом. Ещё не до конца осознавая, что такое смерть, он даёт себе твёрдое обещание: больше никогда никого не убьёт! Этот эпизод становится поворотным моментом в формировании его экологического мировоззрения.

Разрыв между человеком и природой в эпоху модернизации

В процессе ускоренной модернизации XX века произошло масштабное перемещение населения. Люди как добровольно, так и вынужденно покидали родные земли, дома и деревни. Массовая миграция сельского населения привела к серьёзным социальным последствиям: сокращению родственных и общинных связей, распаду семей, упадку и постепенному исчезновению деревень. Этот пространственный разрыв с малой родиной повлёк за собой утрату культурных

традиций. Произошло забвение обычаев, преданий предков и традиционных ценностей, что разрушило духовные основы человеческого существования. В новых социально-экономических условиях фундаментальные понятия «родство» и «любовь» перестали быть основой социальных отношений. На первый план вышли новые приоритеты: скорость, эффективность и прибыль. Данная парадигма общественного развития оправдывала безудержную эксплуатацию природных ресурсов, грубое нарушение экологического баланса, подавление индивидуальной свободы и фрагментацию личности. Таким образом, разрыв между человеком и его исконными корнями привёл к двойной трагедии – разрушению природной гармонии и деформации внутреннего мира человека.

Начиная с середины 1970-х годов, писатели-деревенщики глубоко осмысливают отношения между индивидуумом и миром в эпоху научно-технической революции. В.Г. Распутин («Последний срок»), В.П. Астафьев («Прощание с Матёрой», «Царь-рыба») и В.М. Шукшин («Срезал») создают масштабную картину распада и разобщённости современного мира. В своих произведениях авторы исследуют противостояние человека и природы, отчуждение в социальных отношениях, внутренний разлад личности и процессы маргинализации. Писатели показывают, как некогда гармоничное жизненное сообщество превращается в пространство конфликтов и противоречий. В изображаемом ими городском и сельском обществе главными целями развития становятся скорость, эффективность и прибыль. В произведениях демонстрируется, как люди бездумно эксплуатируют природные ресурсы, нарушая экологический баланс. При этом происходит подавление индивидуальной свободы и разрушение духовной целостности личности. Технологическая рационализация и рыночные отношения постепенно вытесняют традиционные деревенские ценности. Особенно разрушительным оказывается влияние рыночной идеологии, где приоритет отдаётся капиталистической эффективности и товарной выгоде. Эти факторы не только уничтожают традиционную систему ценностей, но и деформируют внутренний мир человека, фрагментируя его духовное пространство. В результате формируется новая реальность, где материальные ценности преобладают над духовными, а технологический прогресс становится важнее сохранения культурной и природной самобытности. Писатели-деревенщики через свои произведения поднимают важную проблему сохранения человечности в условиях стремительной модернизации общества.

Отражение духовного кризиса находит своё проявление в творчестве писателей-деревенщиков. Как духовное существо, человек оказывается в расколотом и раздробленном внешнем мире. Отсутствие веры лишь усугубляет это состояние «Я», разорванного на части. Духовный мир рушится, душевный дом разрушен. Отношения между людьми и другими живыми существами становятся отчуждёнными, враждебными, наполненными конфликтами и противоречиями. В произведениях «Печальный детектив» и «Людочка» В.П. Астафьев с беспощадной правдивостью показывает, как расцветают хулиганство и беззаконие при попустительстве общества. Писатель предупреждает: разобщённое сообщество бессильно против зла, равнодушие наблюдателей поощряет насилие, а отказ сопротивляться убивает добро. Так формируется порочный круг, где каждый бездействующий становится и жертвой, и соучастником. Главными жертвами такого социума оказываются женщины – те, кто даёт и поддерживает жизнь. Людочка у Астафьева – типичная жертва общественного равнодушия. Несмотря на ограниченный ум, она постигает важную истину: способность любить – суть человеческого бытия. Взаимная любовь и поддержка – единственное, что позволяет людям выжить в этом жестоком мире. В произведениях писателей-деревенщиков – В.Г. Распутина, В.П. Астафьева, В.И. Белова и В.М. Шукшина – ярко выражена региональная самобытность. Творчество Распутина, Астафьева и Шукшина составляет важную часть сибирской литературной традиции. Эти авторы через художественные образы исследуют идеи симбиотического сосуществования человека и природы, раскрывая концепцию экологической ответственности человека перед окружающим миром. Данная концепция перекликается с конфуцианским принципом «все вещи пребывают во мне» (万物皆备于我). Согласно этой философской позиции, человек и другие природные сущности принадлежат единому жизненному сообществу, что предполагает внутреннюю экологическую заботу обо всём сущем [3]. Для художественного воплощения этих идей писатели мастерски используют мифологические мотивы, символику снов и метафорический язык, создавая многослойные тексты, открытые для различных интерпретаций.

В экологической повести В. Астафьева «Царь-рыба» воплощена таинственная сила, связывающая человека с другими живыми существами природы [7]. Легендарный осётр-гигант, «Царь-рыба», выступает не только как метафора природы-прародительницы, но и олицетворяет сакральное начало нечеловеческого мира. Кульминационный эпизод повести разворачивается вокруг схватки опытного рыбака Игнатьича с могучим осетром. Уверенный в своей победе, рыбак оказывается сброшенным в ледяную воду мощным ударом рыбы и запутывается в собственных крючьях. В смертельной схватке, на грани жизни и смерти происходит духовное перерождение героя. Сквозь жёлтые глаза рыбы Игнатьич внезапно прозревает иррациональное начало жизни. Прикосновение к мягкому, наполненному икрой брюху открывает ему отчаянное желание рыбы защитить новую жизнь. В этот момент рыбак осознаёт в Царь-рыбе нечто глубоко человеческое – материнский инстинкт охраны жизни, священный смысл продолжения рода. Это прозрение приводит к ключевому осознанию: природа – она ведь тоже женского рода! Осознание единства всего живого заставляет героя переосмыслить своё отношение не только к природе, но и к людям. Он раскаивается в жестоком обращении с бывшей возлюбленной и в любом насилии над женской природой. В момент искреннего покаяния появляется спасительный свет – и человек, и Царь-рыба получают шанс на спасение. Смертельная схватка между человеком и рыбой становится метафорой того, что «любое насилие над природой угрожает самому существованию человечества» [8]. Эта борьба символизирует противостояние человека и природы, а их общая встреча со смертью отражает глубинную взаимозависимость всех живых существ. Последующее примирение и внутренний обет рыбака означают, что перед лицом смерти к человеку приходит осознание своей экологической ответственности перед всем живым. Таким образом, повесть раскрывает идею таинственной связи между человеком и другими природными существами, которая порождает действенность экокультурной ответственности. Астафьев показывает, что истинная мудрость заключается в понимании единства всего живого и необходимости бережного отношения к природе как к матери, дающей жизнь.

В своих произведениях писатели-«деревенщики» описывают жизненное сообщество, глубоко раскрывая философскую идею взаимосвязи человека с миром природы, демонстрируя особую духовную связь между людьми и другими живыми существами. Эта взаимосвязь, по мысли писателя, формирует основу экологической ответственности человека перед окружающим миром. Они убедительно показывают, что подлинная мудрость проявляется в осознании всеобщего единства живой природы. Писатели подчёркивают необходимость трепетного, почтительного отношения к природе как к источнику жизни, как к матери, питающей и оберегающей всё живое на земле. В творчестве В.П. Астафьева, В.Г. Распутина, В.М. Шукшина и В.И. Белова прослеживается единая концепция, согласно которой экокультурная ответственность выступает как фундаментальный принцип взаимодействия человека с окружающей средой. Писатели акцентируют внимание на необходимости осознанного включения индивида в систему биотических и социальных связей. Авторы последовательно развивают идею о том, что реализация данного принципа способствует формированию симбиотических отношений, в рамках которых личностная самореализация человека находится в прямой корреляции с развитием социума и биосферы. Их творческое наследие содержит призыв к переосмыслению традиционных подходов к взаимодействию с природной средой и формированию нового типа экологического сознания.

В произведениях указанных авторов особое внимание уделяется воспитанию личной ответственности каждого человека за пространство существования, что соответствует их концепции биогенного способа существования и достижения динамического равновесия между человеком как элементом биосферы и окружающей средой.

Библиографический список

1. Сунь Т. Сибирское гетерогенное пространство в советских сельских романах. *Русская литература и искусство*. 2019; № 1: 24–34
2. Лихачёв Д.С. *Русская культура*. Москва: Искусство, 2000.
3. Цяо Ц. *История экологической философии конфуцианства*. Пекин: Народная пресса, 2023.
4. Неронская Е.К. Проблемы экологического баланса в современной советской литературе. Перевод Сюэцина Чэнь. *Цюши сюэкань*. 1988; № 4: 63–66.
5. Щедровицкий П.Г. *Очерки о Н.Н. Страхове*. Available at: https://shchedrovitskiy.com/philosophy/Strahov_N.N.pdf
6. Франк С.Л. *Смысл жизни*. Брюссель. Издательство Жизни с Богом, 1976.
7. Geoffrey Hosking. The twentieth century: in search of new ways, 19503-80. *The Cambridge history of Russian literature Revised edited by Charles A.Moser.* Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
8. Кравченко Ю.М., Пересунько Т.К. *Время и люди*. Киев: Лыбидь, 1990.
9. Астафьев В.П. *Царь-рыба*. Москва: Современник, 1982.
10. Белов В.И. *Привычное дело*. Москва: АСТ: Астрель, 2007.

References

1. Sun' T. Sibirskoe geterogennoe prostranstvo v sovetskih sel'skih romanah. *Russkaya literatura i iskusstvo*. 2019; № 1: 24-34
2. Lihachev D.S. *Russkaya kul'tura*. Moskva: Iskusstvo, 2000.
3. Cyao C. *Istoriya `ekologicheskoj filosofii konfucianstva*. Pekin: Narodnaya pressa, 2023.
4. Neronskaya E.K. Problemy `ekologicheskogo balansa v sovremennoj sovetskoj literature. Perevod Syu`ecina Ch`en'. *Cyushi syu`ekan'*. 1988; № 4: 63-66.

5. Schedrovickij P.G. *Ocherki o N.N. Strahove*. Available at: https://shchedrovitskiy.com/philosophy/Strahov_N.N.pdf
6. Frank S.L. *Smysl zhizni*. Bryussel'. Izdatel'stvo Zhizni s Bogom, 1976.
7. Geoffrey Hosking. The twentieth century: in search of new ways, 19503-80. *The Cambridge history of Russian literature Revised edited by Charles A.Moser.* Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
8. Kravchenko Yu.M., Peresun'ko T.K. *Vremya i lyudi*. Kiev: Lybid', 1990.
9. Astaf'ev V.P. *Car'-ryba*. Moskva: Sovremennik, 1982.
10. Belov V.I. *Privychnoe delo*. Moskva: AST: Astrel', 2007.

Статья поступила в редакцию 18.11.25

УДК 004.738 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-543-546

***Chen Shiqi**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: 18011696820@139.com*

HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL MEDIA IN CHINA. The article shares results of a philosophical and sociological analysis of the history of development of social media in China as a unique project for building a sovereign digital space alternative to the Western model. The objective of the study is to conceptualize the evolution of Chinese social networks from early BBS forums to modern super-apps (WeChat, Douyin) and to identify how relations between the state, the market, and society have been transformed in this process. As the methodological basis, historical-genetic and discursive analysis is used, allowing the key stages of platform development to be traced and the dominant interpretations of the phenomena of "internet sovereignty", "managed public sphere", and "social credit" in scholarly texts, media publications, and official documents to be reconstructed. The empirical base includes works by Chinese and foreign researchers, materials from leading media outlets, as well as analytical center reports on user practices and market dynamics of the Chinese internet. It is shown that the trajectory of the development of social media in the PRC does not represent linear technological complication but a series of paradigmatic shifts: from relative openness and the potential for civic mobilization (Weibo) to a privatized ecosystem deeply integrated into everyday life (WeChat), which promotes depoliticization and the manageability of communication. The study conceptualizes multilevel mechanisms of state control (Great Firewall, Golden Shield, content harmonization, public opinion management), functioning as elements of "ecological governance" of the information environment, as well as the digital transformation of the traditional practice of guanxi, for which WeChat becomes the key infrastructure for maintaining and expanding social networks. The conclusion argues that the Chinese model of social media forms a specific "managed public sphere", where commercial and political logics do not oppose but mutually reinforce one another, which calls into question the universality of techno-optimistic notions of the internet as an a priori tool of democratization and sets an important agenda for rethinking the relationship between power, technology, and culture in the digital age.

Key words: **Chinese social media, managed public sphere, digital authoritarianism, internet control, guanxi**

***Чэнь Шици,** аспирант, Московский государственный университет, г. Москва, E-mail: 18011696820@139.com*

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА В КИТАЕ

Статья посвящена философско-социологическому анализу истории развития социальных медиа в Китае как уникального проекта построения суверенного цифрового пространства, альтернативного западной модели. Цель исследования состоит в концептуализации эволюции китайских социальных сетей от ранних BBS-форумов до современных суперприложений (WeChat, Douyin) и выявлении того, как в этом процессе трансформировались отношения между государством, рынком и обществом. В качестве методологической основы использованы историко-генетический и дискурсивный анализы, позволяющие проследить ключевые этапы развития платформ и реконструировать доминирующие интерпретации феноменов «интернет-суверенитета», «управляемой публичной сферы» и «социального кредита» в научных текстах, медийных публикациях и официальных документах. Эмпирическую базу составили работы китайских и зарубежных исследователей, материалы ведущих СМИ, а также отчеты аналитических центров о пользовательских практиках и рыночной динамике китайского интернета. Показано, что траектория развития социальных медиа в КНР представляет собой не линейное технологическое усложнение, а серию парадигмальных сдвигов: от относительной открытости и потенциала гражданской мобилизации (Weibo) к приватизированной и глубоко интегрированной в повседневность экосистеме (WeChat), способствующей деполитизации и управляемости коммуникации. Концептуализируются многоуровневые механизмы государственного контроля (Great Firewall, «Золотой щит», «гармонизация контента», «управление общественным мнением»), функционирующие как элементы «экологического управления» информационной средой, а также цифровая трансформация традиционной практики «гуаньси», для которой WeChat становится ключевой инфраструктурой поддержания и расширения социальных сетей. В заключение делается вывод, что китайская модель социальных медиа формирует специфическую «управляемую публичную сферу», где коммерческая и политическая логики не противостоят, а взаимно усиливают друг друга, что ставит под сомнение универсальность технооптимистических представлений об Интернете как априорном инструменте демократизации и задает важную повестку для переосмысления соотношения власти, технологий и культуры в цифровую эпоху.

Ключевые слова: **социальные медиа Китая, управляемая публичная сфера, цифровой авторитаризм, интернет-контроль, гуаньси**

Актуальность исследования обусловлена тем, что роль социальных медиа в Китае выходит далеко за рамки классических представлений о сетевых коммуникациях и свободе слова. На фоне глобального расширения цифровых платформ, китайский опыт свидетельствует о возможности формирования суверенного интернет-пространства, осуществляющего не только коммерческие, но и стратегические государственные задачи. Возрастающий интерес к феномену «управляемой публичной сферы» в КНР, ее влиянию на социальные и политические процессы, а также активное продвижение этой модели в международном масштабе делают анализ эволюции китайских социальных медиа особенно востребованным.

Цель данного исследования заключается в комплексной философско-социологической концептуализации развития социальных медиа Китая – от первых BBS-форумов до современных суперприложений (WeChat, Douyin) – с выявлением механизма трансформации отношений между государством, рынком и обществом. В рамках исследования предлагается осмыслить, каким образом цифровые платформы одновременно становятся локомотивом инноваций и средством контроля в контексте авторитарной политической системы.

Ключевые задачи включают:

1. Описание и систематизацию основных этапов эволюции китайских социальных медиа, начиная от раннего этапа BBS-форумов и заканчивая суперприложениями.

2. Анализ государственных и корпоративных механизмов регулирования цифрового пространства (от «Великого китайского файрвола» до систем социального кредита).

3. Выявление культурных факторов (прежде всего феномена «гуаньси»), влияющих на формирование и функционирование социальных коммуникаций в Китае.

4. Сопоставление китайской модели «управляемой публичной сферы» с классическими западными концепциями публичности, критической дискуссии и свободы слова.

5. Определение ключевых трендов и возможных сценариев дальнейшего развития китайских социальных медиа, а также оценка их влияния на международную цифровую среду.

Научная новизна работы позволяет утверждать, что представленное исследование не ограничивается традиционным технологическим обзором или сравнениями «с Востоком» и «Западом»; оно предлагает комплексный подход, включающий философские и социологические перспективы. В работе систематизируются и критически переосмысляются китайские практики регулирования, коммерциализации и культурной адаптации социальных платформ. Новизна исследования проявляется в том, что:

– предлагается ревизия классической теории публичной сферы Ю. Хабермаса с учетом специфики политических и культурных реалий КНР;

– обосновывается концепт «экологического управления» информационным пространством, основанный на превентивных и алгоритмических методах контроля;

– вводится в научный оборот детальный анализ цифровой трансформации «гуаньси», позволяющий показать, как национальные культурные коды встраиваются в современные платформенные экосистемы.

Теоретическая значимость заключается в формировании методологической основы для исследования социальных медиа в условиях несвободных или

частично свободных политических режимов. Применение историко-генетического и дискурсивного анализа позволяет расширить границы изучения цифровых коммуникаций за счет включения в поле исследования феноменов «управляемой публичной сферы» и «цифрового авторитаризма» не как исключительных случаев, а как полноправных альтернатив глобальным демократическим моделям. Результаты могут быть использованы в междисциплинарных исследованиях сетевого общества, политической философии и интернет-социологии.

Практическая значимость работы определяется возможностью применения полученных выводов специалистами в области глобальной коммуникации, интернет-регулирования и политического менеджмента. Понимание специфики китайской цифровой экосистемы и механизмов ее функционирования дает ценные ориентиры компаниям, выходящим на китайский рынок, организациям, занимающимся разработкой стратегий интернет-безопасности, а также экспертам, анализирующим перспективы развития моделей цифрового суверенитета в других странах. Кроме того, результаты исследования могут служить основой для сопоставительных исследований, в том числе при формировании национальных и международных рекомендаций по регулированию социальных медиа.

Феномен социальных медиа, ставший неотъемлемой частью глобального коммуникационного ландшафта, приобретает в контексте Китайской Народной Республики совершенно уникальные черты, требующие глубокого философского и социологического осмысления [1]. История их развития – это не просто хронология технологических инноваций и появления новых платформ, а сложный, многоуровневый процесс, отражающий диалектическое напряжение между стремлением к глобализации и утверждением национальной цифровой суверенности, между потребностью граждан в самовыражении и формировании сообществ и всепроникающей логикой государственного контроля [2]. В отличие от западной модели, где развитие интернет-платформ происходило в условиях относительной свободы и доминирования рыночных механизмов, китайский путь изначально определялся жесткими рамками политической системы и стратегическим видением правящей элиты [3]. Проект «Золотой щит», более известный как «Великий китайский файрвол», не просто ограничил доступ к глобальным социальным сетям вроде Facebook, Twitter и YouTube, но и создал условия для формирования замкнутой, самодостаточной цифровой экосистемы [4]. Эта экосистема, развивавшаяся в своего рода инкубаторе, породила уникальные платформы, которые не только копировали функционал западных аналогов, но и глубоко адаптировали его к местным культурным кодам, социальным практикам и, что наиболее важно, к задачам социального управления [5]. Таким образом, анализ истории китайских социальных медиа выходит за рамки технологического детерминизма и требует рассмотрения их как сложного социотехнического конструкта, в котором переплетаются коммерческие интересы, государственная идеология и повседневные практики миллионов пользователей [6].

Исследование данной проблематики обретает особую актуальность в свете глобальных дискуссий о будущем Интернета и трансформации публичной сферы [7]. Китайский опыт представляет собой альтернативную модель развития цифрового общества, которую некоторые исследователи определяют как «сетевой авторитаризм», или «цифровой ленинизм» [48]. Эта модель демонстрирует, как технологии, которые на заре своего появления воспринимались как инструмент демократизации и освобождения, могут быть успешно инкорпорированы в систему централизованного управления и надзора [9]. Изучение этого процесса позволяет вскрыть фундаментальные сдвиги в понимании таких категорий, как «свобода слова», «гражданское общество», «приватность» и «публичность». [10] Социальные медиа в Китае – это не просто каналы коммуникации, а арена, на которой разворачивается сложная игра по определению границ дозволенного, формированию общественного мнения и конструированию социальной реальности [11]. Они одновременно являются пространством для выражения недовольства и мобилизации по неполитическим вопросам и мощным инструментом для продвижения государственной повестки и реализации концепции «гармоничного общества» [12].

В основе данного исследования лежит междисциплинарный подход, синтезирующий методы социологии, философии, культурных исследований и медиаанализа. Основным методом является историко-генетический анализ, позволяющий проследить эволюцию китайских социальных медиа от ранних форм до современных многофункциональных платформ в их социокультурном и политическом контекстах. Этот метод дополняется дискурсивным анализом, направленным на изучение того, как в академической литературе, публикациях в СМИ и официальных документах конструировались и трансформировались ключевые понятия, связанные с цифровой средой Китая, такие как «интернет-суверенитет», «гармонизация контента» и «социальный кредит». Эмпирическую базу исследования составил широкий круг источников. Во-первых, это научные публикации китайских и зарубежных авторов (монографии, статьи в рецензируемых журналах), посвященные развитию Интернета и социальных сетей в КНР [13]. Во-вторых, были проанализированы материалы ведущих мировых и китайских средств массовой информации, освещавшие ключевые события в истории китайского цифрового пространства. В-третьих, в качестве вторичных данных использовались отчеты аналитических агентств и исследовательских центров, изучающих пользовательские практики и рыночные тенденции в китайском Интернете [14].

Теоретической рамкой для анализа послужили концепции, позволяющие осмыслить специфику цифровой коммуникации в условиях несвободных политических режимов. Особое значение имеет критическая адаптация теории публичной сферы Юргена Хабермаса. Если в классическом понимании публичная сфера является пространством рационально-критической дискуссии, автономным от государства и рынка, то в китайском контексте мы наблюдаем ее фундаментальную трансформацию в «управляемую» или «проницаемую» публичную сферу, где границы между государственным, коммерческим и гражданским размыты [15]. Для понимания механизмов контроля были привлечены идеи Мишеля Фуко о «правительности» (governmentality) и биовласти, которые позволяют рассматривать государственное регулирование Интернета не как прямое подавление, а как сложную систему техник и практик, направленных на формирование желаемого поведения пользователей. Кроме того, исследование опирается на теорию сетевого общества Мануэля Кастельса, которая помогает понять, как сетевые структуры коммуникации изменяют социальную морфологию, но при этом могут быть подчинены логике властных иерархий. Синтез этих теоретических подходов позволяет избежать упрощенных оценок и рассмотреть историю китайских социальных медиа как диалектический процесс коэволюции технологий, институтов власти и социальных практик.

Анализ эволюции китайских социальных медиа выявляет сложную траекторию, отмеченную постоянным взаимодействием между технологическими инновациями, адаптацией пользователей и ужесточением регуляторных практик. Эта история не является линейным процессом простого технологического совершенствования; скорее, это серия парадигмальных сдвигов, каждый из которых переопределял характер онлайн-коммуникации и ее социальную роль. Ранние этапы, представленные BBS-форумами (Bulletin Board System) в конце 1990-х – начале 2000-х годов, создавали относительно анонимные и нишевые пространства, где формировались первые онлайн-сообщества и зарождались элементы гражданской дискуссии. Однако эти пространства были фрагментированы и не обладали потенциалом для широкой общественной мобилизации. Последующий подъем блогосферы и порталов, таких как Sina и Sohu, начал процесс централизации информационных потоков, но ключевой перелом произошел с появлением микроблогов, в первую очередь Sina Weibo.

Именно Sina Weibo, запущенный в 2009 году, на определенном этапе стал восприниматься как аналог китайского «Твиттера» и превратился в центральную арену для обсуждения общественно значимых событий. Этот период можно охарактеризовать как краткую «весну» относительной свободы слова, когда платформа стала инструментом для гражданской журналистики и разоблачения коррупции. Однако именно эта возросшая социальная и политическая значимость Weibo привела к усилению государственного контроля: введению цензуры, требованию верификации реальных имен и маргинализации влиятельных оппозиционных блогеров. Следующий этап, связанный с доминированием WeChat (Weixin) от Tencent, ознаменовал собой фундаментальный сдвиг от публичной, широковещательной модели коммуникации к более закрытой, основанной на личных связях. Эта трансформация отражает не только коммерческую логику

Таблица 1

Эволюция функциональности и социального предназначения китайских социальных медиа

Этап развития	Ключевые платформы	Основная функциональность	Социокультурное значение
Ранний этап (конец 1990-х – середина 2000-х)	BBS-форумы (Tianya Club)	Анонимное общение, нишевые дискуссии, обмен файлами	Формирование первых онлайн-сообществ, субкультур, пространство для андеграундных дискуссий
Этап порталов и блогов (середина 2000-х – 2009)	Sina Blog, Sohu	Публикация длинных текстов, комментирование, централизация новостного контента	Появление первых интернет-инфлюенсеров, интеллектуалов; начало формирования персонализированной публичной сферы
Эпоха микроблогов (2009–2013)	Sina Weibo, Tencent Weibo	Короткие сообщения, репосты, вирусное распространение информации, хештеги	Создание квази-публичной сферы, рост гражданской журналистики, инструмент для обсуждения социальных проблем и скандалов
Эпоха суперприложений (с 2012 по настоящее время)	WeChat (Weixin), Douyin (TikTok)	Интеграция мессенджера, соцсети («Моменты»), платежей, госуслуг, коротких видео	Приватизация коммуникации, переход от публичных дебатов к общению в закрытых группах, тотальная интеграция в повседневную жизнь

Таблица 2

Сравнительный анализ концепций «публичной сферы» в западном и китайском цифровом контексте

Аспект	Западная идеальная модель (по Хабермасу)	Китайская цифровая реальность (Weibo, WeChat)
Автономия от государства	Предполагается как ключевое условие для свободной дискуссии, сфера гражданского общества противостоит государству	Сфера проницаема для государственного влияния; платформы несут ответственность за контент и сотрудничают с регуляторами
Характер дискуссии	Рационально-критический диалог, направленный на достижение консенсуса и критику власти	Дискуссии часто носят эмоциональный характер, доминируют темы, не затрагивающие основы политической системы; критика носит локальный, а не системный характер
Инклюзивность	В идеале открыта для всех граждан, обеспечивает равный доступ к обсуждению	Формально инклюзивна, но фактически структурирована алгоритмами, цензурой и самоцензурой; влиятельные голоса могут быть заблокированы
Отношение к коммерции	Коммерциализация и влияние медиаиндустрии рассматриваются как угроза для чистоты публичной сферы	Коммерческая и политическая логика тесно переплетены; платформы являются одновременно и инструментом контроля, и гигантскими коммерческими экосистемами

Таблица 3

Концептуализация государственного контроля в китайском интернет-пространстве

Концепция	Определение	Механизмы реализации	Социальные последствия
Великий файрвол (防火长城)	Система фильтрации контента на шлюзах между китайским и глобальным Интернетом	Блокировка IP-адресов, DNS-фильтрация, глубокая инспекция пакетов (DPI) для блокировки зарубежных сайтов и сервисов	Создание изолированной национальной интернет-экосистемы, ограничение доступа к альтернативным источникам информации
Золотой щит (金盾工程)	Комплексная система внутреннего надзора за интернет-пользователями	Мониторинг трафика, системы распознавания лиц, обязательная верификация по реальному имени, сбор больших данных о поведении пользователей	Снижение уровня анонимности, усиление самоцензуры, создание основы для системы социального кредита
Гармонизация контента (内容和谐)	Практика превентивной цензуры и удаления «негармоничного» (политически чувствительного, аморального) контента	Автоматические фильтры по ключевым словам, ручная модерация на стороне платформ, директивы от государственных органов	Формирование «стерильной» информационной повестки, вытеснение острых социальных и политических тем на периферию
Управление общественным мнением (舆论引导)	Активное формирование прогосударственной повестки дня в социальных медиа	Деятельность «интернет-комментаторов» (50 Cent Army), продвижение патриотического контента, сотрудничество с лояльными инфлюенсерами	Создание иллюзии массовой поддержки государственной политики, маргинализация оппозиционных мнений

создания «суперприложения», но и стремление государства канализировать общение в более контролируемые и менее политизированные форматы. Для более детального концептуального анализа этих сдвигов необходимо рассмотреть их через призму изменения функциональности платформ и их социального предназначения (табл. 1).

Анализ данных, представленных в табл. 1, позволяет сделать вывод о целенаправленной эволюции коммуникационной модели в китайском интернет-пространстве. Мы наблюдаем отчетливый переход от открытых и потенциально неконтролируемых форм общения к закрытым и интегрированным экосистемам. Ранние BBS-форумы, несмотря на свою разрозненность, обладали чертами классических сообществ, где анонимность способствовала более откровенным дискуссиям. Эпоха Weibo стала пиком публичности, когда платформа превратилась в национальную «агору», где могли сталкиваться различные мнения и быстро распространяться резонансные новости. Однако именно этот потенциал сделал Weibo объектом пристального государственного внимания. Последующий взлет WeChat ознаменовал собой стратегический поворот к «приватизации» онлайн-общения. Коммуникация в WeChat преимущественно происходит в кругу знакомых («Моменты») или в закрытых группах, что значительно снижает вирусный потенциал распространения «чувствительной» информации и облегчает мониторинг. Таким образом, эволюция платформ отражает не только рыночную конкуренцию, но и реализацию государственной стратегии по деполитизации публичного пространства и его переформатированию в управляемую и коммерциализированную среду.

Эта трансформация напрямую связана с переосмыслением классических западных концепций в китайском цифровом контексте. В частности, понятие «публичной сферы», разработанное Юргеном Хабермасом, требует серьезной ревизии применительно к Китаю. Попытка приложить его напрямую оказывается непродуктивной без учета специфики политической системы и культурных традиций. Сравнительный анализ ключевых аспектов этой концепции позволяет выявить фундаментальные различия.

Как следует из табл. 2, китайская цифровая среда формирует не классическую публичную сферу, а ее гибридный аналог, который можно охарактеризовать как «управляемую», или «государственно-корпоративную» публичную сферу. Автономия от государства здесь является фикцией; платформы выступают в роли посредников, реализующих государственную политику в области информации. Рационально-критический потенциал дискуссий намеренно ограничивается как прямым удалением контента, так и более тонкими методами, например, продвижением развлекательного и патриотического контента через алгоритмические ленты. Коммерциализация здесь не противостоит государственному контролю, а, наоборот, гармонично с ним сочетается: гигантские технологические компании, такие как Tencent и Alibaba, являются ключевыми партнерами государства в построении цифровой инфраструктуры управления, включая системы платежей и социального кредита. Это создает уникальную ситуацию, когда пользователь оказывается одновременно потребителем, гражданином и объектом надзора в рамках единой цифровой экосистемы.

Эффективность этой модели обеспечивается сложной и многоуровневой системой контроля, которую невозможно свести к одному лишь «Великому файрволу». Эта система представляет собой совокупность технологических, административных и идеологических механизмов, направленных не столько на тотальное подавление, сколько на превентивное формирование информационной среды. Концептуализация этих механизмов позволяет понять логику функционирования китайского Интернета.

Данные табл. 3 показывают, что система контроля в китайском Интернете представляет собой то, что можно назвать «экологическим управлением». Вместо того чтобы просто бороться с отдельными проявлениями инакомыслия, государство создает информационную «среду обитания», в которой нежелательные идеи не могут получить широкого распространения, а прогосударственные нарративы, наоборот, процветают. «Великий файрвол» работает на макроуровне, отсекая внешние влияния, в то время как «Золотой щит» и практики «гармонизации» действуют на микроуровне, контролируя коммуникации внутри страны. Особенно важна концепция «управления общественным мнением», которая демонстрирует переход от реактивной цензуры к проактивному формированию дискурса. Это не просто подавление, а активное конструирование реальности в цифровом пространстве.

Наконец, нельзя понять специфику китайских социальных медиа, не обратившись к тому, как они взаимодействуют с глубокими культурными кодами. Одним из ключевых понятий для понимания китайского общества является «гуаньси» (关系) – сложная система межличностных связей, основанных на взаимных обязательствах и доверии. Цифровая эпоха не отменила, а трансформировала и технологизировала эту практику.

Таблица 4 иллюстрирует, как платформа WeChat оказалась идеально приспособлена для воспроизводства и расширения сетей «гуаньси» в цифровом формате. Закрытый характер платформы и ее ориентация на реальные социальные связи делают ее идеальной средой для поддержания этих тонких социальных взаимодействий. Функции, такие как «Моменты» (朋友圈), позволяют демонстрировать свой социальный статус и поддерживать неформальные связи, а цифровые «красные конверты» (红包) геймифицируют традиционную практику дарения денег. Таким образом, успех WeChat объясняется не только его технологическим совершенством, но и глубоким резонансом с основополагающими культурными практиками китайского общества. Это демонстрирует, как технологии не просто навязываются обществу, а встраиваются в существующие социальные матрицы, одновременно изменяя их.

Таблица 4

Трансформация понятия «гуаньси» (关系) в эпоху цифровых коммуникаций

Аспект	Традиционное понимание «гуаньси»	Цифровая манифестация (преимущественно в WeChat)	Изменение в социальной структуре
Основа отношений	Личные встречи, семейные и клановые связи, долгосрочные обязательства, доверие	Добавление в контакты, взаимодействие в закрытых группах, лайки и комментарии в «Моментах», денежные переводы (красные конверты)	Расширение сети «гуаньси» за пределы физического круга общения, но при этом возможное ослабление глубины и обязательств
Поддержание сети	Регулярные визиты, подарки, оказание услуг, совместные банкеты	Постоянное пассивное наблюдение за жизнью друг друга через «Моменты», отправка цифровых подарков, поздравлений, поддержание «видимости» контакта	«Гуаньси» становится более измеряемой и публично демонстрируемой; социальный капитал визуализируется через количество и качество контактов
Сфера применения	Бизнес, карьера, решение бытовых проблем, доступ к ресурсам	Все традиционные сферы плюс новые: создание профессиональных сетей, групповые покупки, мобилизация для решения локальных проблем, получение информации	Ускорение и масштабирование практик «гуаньси», превращение WeChat в основной инструмент для управления социальным капиталом

В совокупности представленные данные позволяют сделать общий вывод о том, что история развития социальных медиа в Китае – это история построения уникальной социотехнической системы, где цели государственного управления, коммерческие интересы технологических гигантов и культурные практики пользователей оказались тесно переплетены. Этот процесс привел к созданию цифрового пространства, которое разительно отличается от западных моделей. Оно характеризуется высоким уровнем интеграции в повседневную жизнь, мощными механизмами контроля, которые действуют не столько через прямое насилие, сколько через архитектуру платформ и формирование норм поведения, а также глубокой адаптацией к местному культурному контексту. Вместо глобальной «цифровой деревни» мы наблюдаем формирование суверенного и самодостаточного цифрового мира со своей логикой и правилами.

Подводя итог проведенному исследованию можно заключить, что траектория развития социальных медиа в Китае представляет собой уникальный исторический прецедент, демонстрирующий возможность создания альтернативной, отличной от западной модели цифрового общества. Эта модель характеризуется неразрывной связью между технологическим развитием, государственной политикой и коммерческими интересами национальных интернет-гигантов. От ранних анонимных форумов до современных интегрированных суперприложений – китайские социальные медиа прошли путь от пространств относительной свободы к высокоэффективным инструментам социального инжиниринга и управления. Ключевым итогом этой эволюции стало формирование «управляемой публичной сферы», где возможности для свободной дискуссии и гражданской самоорганизации систематически ограничиваются, а коммуникационные потоки направляются в русло, соответствующее целям государственной стабильности и идеологической гармонии. При этом система контроля эволюционировала от примитивного блокирования к сложным превентивным механизмам, включающим алгоритмическое управление контентом, самоцензуру платформ и активное формирование прогосударственного общественного мнения.

Таким образом, китайский опыт ставит под сомнение универсальность технооптимистических теорий, которые рассматривали Интернет как априори освобождающую и демократизирующую силу. Он наглядно демонстрирует, что архитектура цифровых платформ и сетевых коммуникаций может быть успешно адаптирована для укрепления авторитарных режимов, повышения эффективности государственного управления и реализации масштабных проектов социального надзора. История китайских социальных медиа – это не просто региональный феномен, а значимый кейс для глобальных дискуссий о будущем интернета, цифровом суверенитете и трансформации отношений между властью, технологиями и обществом в XXI веке. Она заставляет переосмыслить фундаментальные понятия свободы, приватности и гражданственности в условиях, когда повседневная жизнь, социальные связи и политическое участие оказываются неразрывно вплетены в контролируемые государством и корпорациями цифровые экосистемы.

Библиографический список

1. Моргун В.Г., Нагибина И.Г., Марцинович В.В. Дискурсивное конструирование медиаобраза китайского кулинарного блогера (на примере публикаций Ань Цюцзиня). *Казанская наука*. 2023; № 10: 332–337.
2. Пань Ж. Социальные медиа Китая и их влияние на общество. *Научный аспект*. 2024; Т. 19, № 1: 2363–2367.
3. Баринова Е.С. История развития российской библиотечной блогосферы: от возникновения к институционализации. *Медиа. Информация. Коммуникация*. 2020; № 33: 44–51.
4. Ян С. Виды китайских СМИ. *Научный аспект*. 2023; Т. 27, № 5: 3463–3467.
5. Саламова З.К. Модные блогеры как селебрити-эксперты в русскоязычных социальных медиа. *Вестник РГГУ*. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2021; № 9-1: 139–156.
6. Шибаева Е.А. Школа библиотечного блогера – базовый проект Рабочей группы «Библиотеки и социальные медиа». *Информационный Бюллетень РБА*. 2020; № 89: 89–90.
7. Журавлева Е.В. Китайский опыт продвижения норм и ценностей путем регулирования социальных медиа. *Проблемы Дальнего Востока*. 2022; № 2: 97–110.
8. Ким М.Н. Блоги в творческом труде журналиста. *Управленческое консультирование*. 2022; № 4 (160): 71–78.
9. Лян С. Развитие социальных медиа КНР. *Information Age (online media)*. 2023; Т. 7, № 4 (25): 77–93.
10. Тулупов В.В. По следам медиафорума. *Акценты. Новое в массовой коммуникации*. 2022; № 5-6 (188-189): 2–4.
11. Фирстова О.В. Продвижение профессиональных изданий в социальных медиа. *Информационный Бюллетень РБА*. 2022; № 98: 138–141.
12. Надежкина Е.С. Изучение китайских социальных медиаплощадок и микроблогов в контексте публичной дипломатии. *Коммуникология*. 2020; Т. 8, № 1: 167–179.
13. Палагина В.Б. Цифровая культура и ее влияние на социальную структуру общества: роль блогеров. *Социально-гуманитарные знания*. 2025; № 3: 46–50.
14. Терещенко А.В. Динамика развития пользовательского контента в Рунете: от домашних обзоров до телевизионных программ. *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна*. Серия 2: Искусствоведение. Филологические науки. 2022; № 1: 117–121.
15. Савельева Е.Н., Буденкова В.Е., Горбунова С.В., Хоу Ц. Популяризация национального культурного наследия: Пекинская опера в китайских соцсетях. *Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение*. 2025; № 58: 220–237.

References

1. Morgun V.G., Nagibina I.G., Marcinovich V.V. Diskursivnoe konstruirovanie mediaobraza kitajskogo kulinarnogo blogera (na primere publikacij An' Cyuczinya). *Kazanskaya nauka*. 2023; № 10: 332-337.
2. Pan' Zh. Social'nye media Kitaya i ih vliyanie na obschestvo. *Nauchnyj aspekt*. 2024; T. 19, № 1: 2363-2367.
3. Barinova E.S. Istoriya razvitiya rossijskoj bibliotechnoj blogosfery: ot vozniknoveniya k institucionalizacii. *Media. Informaciya. Kommunikaciya*. 2020; № 33: 44-51.
4. Yan S. Vidy kitajskih SMI. *Nauchnyj aspekt*. 2023; T. 27, № 5: 3463-3467.
5. Salamova Z.K. Modnye blogery kak selebriti-`eksperty v russkoyazychnyh social'nyh media. *Vestnik RGGU*. Seriya: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya. 2021; № 9-1: 139-156.
6. Shibaeva E.A. Shkola bibliotechnogo blogera – bazovyj proekt Rabochej gruppy "Biblioteki i social'nye media". *Informacionnyj Byulleten' RBA*. 2020; № 89: 89-90.
7. Zhuravleva E.V. Kitajskij opyt prodvizheniya norm i cennostej putem regulirovaniya social'nyh media. *Problemy Dal'nego Vostoka*. 2022; № 2: 97-110.
8. Kim M.N. Blogi v tvorcheskom trude zhurnalista. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie*. 2022; № 4 (160): 71-78.
9. Lyan S. Razvitie social'nyh media KNR. *Information Age (online media)*. 2023; T. 7, № 4 (25): 77-93.
10. Tulupov V.V. Po sledam mediaforuma. *Akcenty. Novoe v massovoj kommunikacii*. 2022; № 5-6 (188-189): 2-4.
11. Firstova O.V. Prodvizhenie professional'nyh izdanij v social'nyh media. *Informacionnyj Byulleten' RBA*. 2022; № 98: 138-141.
12. Nadezhkina E.S. Izuchenie kitajskih social'nyh mediaploschadok i mikroblogov v kontekste publichnoj diplomatii. *Kommunikologiya*. 2020; T. 8, № 1: 167-179.
13. Palagina V.B. Cifrovaya kul'tura i ee vliyanie na social'nuyu strukturu obschestva: rol' blogerov. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2025; № 3: 46-50.
14. Tereschenko A.V. Dinamika razvitiya pol'zovatel'skogo kontenta v Runete: ot domashnih obzorov do televizionnyh programm. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta tehnologii i dizajna*. Seriya 2: Iskusstvovedenie. Filologicheskie nauki. 2022; № 1: 117-121.
15. Savel'eva E.N., Budenkova V.E., Gorbunova S.V., Hou C. Populyarizaciya nacional'nogo kul'turnogo naslediya: Pekinskaya opera v kitajskih socsetyah. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie*. 2025; № 58: 220-237.

Статья поступила в редакцию 19.11.25

УДК 81-114.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-547-550

Gasanova S.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: sapiyat@bk.ru*
Santueva E.Z., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: santueva@mail.ru*
Arslanbekova U.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: arslanbekova.80@mail.ru*

COMPONENT ANALYSIS OF A TEXT AS A PROCESS OF DEVELOPING STUDENTS' CULTURAL COMPETENCE. The article analyzes discursive units containing the specificity of emotionally charged information. Within the framework of the methodology for analyzing emotionally charged information, components of national stereotypes are identified – cognitive and emotional. The objective of this study is to develop skills in the component analysis of national stereotypes, taking into account the needs of Russian-speaking audiences. The study's novelty lies in its refinement of the methodological principles for analyzing emotionally charged information and national stereotypes. It has been established that the analysis of emotionally charged information in a text requires not only a scientific approach of cultural competence, but also the ability to classify stylistic devices at different levels of the text, preserving genre features. The importance of adhering to the principles of cultural competence, which contain the specifics of emotionally charged information, is confirmed by the fact that elementary discursive units of the text, expressing the subjective attitude of the speaker to the subject of speech, make it possible to isolate the components of national stereotypes – cognitive (simplification and generalization) and emotional (positive and negative assessment).

Key words: **component analysis of text, linguistic competence, use of educational materials, development of cultural competence**

С.Х. Гасанова*, канд. филол. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: sapiyat@bk.ru*
Э.З. Сантуева*, канд. филол. наук, доц., ФГОБУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: santueva@mail.ru*
У.Ш. Арсланбекова*, канд. филол. наук, ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» г. Махачкала, E-mail: arslanbekova.80@mail.ru*

КОМПОНЕНТНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье анализируются дискурсивные единицы, содержащие специфику эмоционально окрашенной информации. В рамках методологии анализа эмоционально окрашенной информации выявлены компоненты национальных стереотипов – когнитивный и эмоциональный. Цель исследования – развитие навыков компонентного анализа национальных стереотипов с учётом потребностей русскоязычной аудитории. Новизна исследования состоит в уточнении методических принципов анализа эмоционально окрашенной информации и национальных стереотипов. Установлено, что для анализа эмоционально окрашенной информации в тексте требуется не только научный подход культурной компетентности, но и способность классифицировать стилистические приемы по различным уровням текста, сохраняя жанровые особенности. Важность соблюдения принципов культурной компетентности, содержащих специфику эмоционально окрашенной информации, подтверждается тем, что элементарные дискурсивные единицы текста, выражая субъективное отношение говорящего к предмету речи, позволяют вычленять компоненты национальных стереотипов – когнитивный (упрощение и обобщение) и эмоциональный (положительная и отрицательная оценка).

Ключевые слова и фразы: **компонентный анализ текста, лингвистическая компетенция, использование учебных материалов, формирование культурной компетенции**

Компонентный анализ национального дискурса как часть национального стереотипа отражает тенденции общественного мнения и характеризуется выбором определенных реалий, стилистических приемов и культурных кодов, принятых в данном обществе [1, с. 208]. Интерпретация лингвокультурологического комментария текста как сложного многослойного явления зависит от социокультурного контекста, в котором создается и воспринимается эмоционально окрашенная информация. Текст как отражение лингвокультурологической картины мира, в котором слова, фразы, идиоматические выражения являются важным инструментом осмысления социокультурных реалий, характеризуется возрастающей ролью межкультурной коммуникации. Социокультурный контекст, включающий ценности русскоговорящей аудитории, формирует рамки, в которой осуществляется понимание эмоционально окрашенной информации [2, с. 142].

Актуальность исследования определяется возрастающей ролью межкультурной коммуникации в современном мире, в которой тексты, отражающие социокультурные реалии, особенно тексты СМИ, выступают инструментом формирования общественного мнения. В этой связи проблема изучения эмоционально окрашенной информации текстов приобретает особую значимость.

Степень научной разработанности проблемы отражения эмоционально окрашенной информации характеризуется диапазоном описания и изучения культурных реалий. Диапазон реалий, связанных с «эмоциональным смыслом» и «подтекстом», был подробно исследован в трудах В.И. Шаховского [3, с. 32].

Методологическую основу статьи составляют труды Ю.С. Степанова, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова. Данные труды направлены на всестороннее описание эмоционально окрашенной лексики, которая позволяет выявить связь языка и культурных реалий.

Объектом исследования являются письменные тексты, публикации СМИ.

Предметом исследования выступают слова и выражения, содержащие эмоционально окрашенную информацию.

Цель работы – описание эмоционально окрашенной лексики, которая позволяет выявить связь языка и культуры с учетом социокультурной обусловленности русскоговорящей аудитории.

Для достижения цели сформулированы задачи: проанализировать тексты СМИ, опубликованные в журнале «Иностранная литература», и рассмотреть случаи окказиональной трансформации контекста в авторской интенции.

Основные методы исследования: методы экспертизы текста, позволяющие выявить представление речевых актов с учетом социокультурной обусловленности – компонентный анализ, дискурсивный анализ.

Теоретическая значимость работы заключается в углублении понимания окказиональной трансформации контекста в разных культурах и стилях общения.

Практическая значимость работы состоит в использования результатов исследования в области лингвистической экспертизы, а также при изучении эмоционально окрашенной информации.

Научная новизна статьи заключается в том, что дискурсивный анализ лексики в привязке к концепции языковых личностей позволяет учитывать коннотации разных стилей общения.

Анализ эмоционально окрашенной информации текста представляет собой особую задачу, когда социокультурные различия между исходной и целевой аудиториями значительны. Эмоционально окрашенная информация текста укоренена в реалиях, аллюзиях, ценностях, которые могут не имеют эквивалентов. Потеря коннотаций приводит к потере эмоционально окрашенной информации текста, поскольку лексические единицы и стилистические приемы могут иметь разные коннотации в разных культурах. Риск искажения авторской интенции и неправильная интерпретация социокультурного контекста могут привести к неадекватному эквиваленту текста. Выбор эквивалента текста в стратегии автора должен учитывать различия в культурных кодах, исторических аллюзиях и социальных нормах, чтобы обеспечить восприятие авторского замысла в целевой аудитории (см. табл. 1).

Таблица 1

Выбор эксплицитных объяснений стереотипа

1.	Использование комментариев и сносок: добавление комментариев и сносок для объяснения культурных реалий, исторических событий, политических аллюзий, которые могут быть непонятны читателям другой культуры
2.	Адаптация текста к целевой культуре: адаптация текста к целевой культуре путем замены культурно специфических элементов на их эквиваленты в другой культуре
3.	Добавление эксплицитных объяснений: добавление эксплицитных объяснений передачи текста исходника, чтобы обеспечить его понимание читателями, незнакомыми с социокультурным контекстом текста
4.	Использование транскультурных аналогов: использование аналогов для интерпретации текста исходника, когда культурно специфические элементы не имеют прямых эквивалентов в другой культуре

Социокультурный контекст является неотъемлемой частью компонентного анализа и оказывает существенное влияние на формирование и интерпретацию национальных стереотипов. Компонентный анализ текста должен осуществлять-

ся пониманием как социокультурного контекста, так эмоционально окрашенной информации, чтобы сохранить авторскую интенцию. При создании лингвокультрологического комментария эмоционально окрашенной информации следует учитывать существующие национальные стереотипы, предрассудки, модные тренды для достижения определенного коммуникативного эффекта [4]. Выявление синтаксических конструкций, используемых для сохранения социокультурного контекста, позволяет интерпретировать текст с учетом национальных стереотипов (см. табл. 2).

Таблица 2

Систематизация текстов с учетом национальных стереотипов

1.	Инверсия. *«Никогда я не видел такой красоты».* Инверсия, или изменение обычного порядка слов (подлежащее – сказуемое) здесь используется для усиления эмоции и создания драматического эффекта. Вместо обычного «Я никогда не видел...» порядок изменен, чтобы подчеркнуть слово «никогда» и удивлению говорящего
2.	Риторический вопрос. *«Это лучшее, что мы можем сделать?»* Риторический вопрос задается не для получения ответа, а для того, чтобы заставить слушателя задуматься и, возможно, согласиться с подразумеваемым утверждением. В данном случае подразумевается, что «нет, это не лучшее, на что мы способны»
3.	Эллипсис. *«Я пошёл в магазин, и она тоже пошла»* (пропущено «в магазин») Эллипсис – это намеренный пропуск слова или фразы, которые легко восстанавливаются из контекста. Он придает тексту краткость, динамичность и может подчеркивать связь между частями предложения. В данном случае пропуск «в магазин» во второй части предложения создает эффект быстроты и естественности речи
4.	Парцелляция. *«Он устал. Очень устал».* Парцелляция – создает эффект подчеркивания, акцентирует внимание на отдельных словах или фразах и придает тексту отрывистость, имитируя мыслительный процесс. В данном случае разделение предложения подчеркивает степень усталости

Для осмысления эмоционально окрашенной информации в тексте выявлены случаи компонентного анализа и поиска эквивалентов. Выявление эквивалентов русского языка осуществляется для осмысления концептов эмоционально окрашенной информации в тексте (см. табл. 3).

Таблица 3

Систематизация выразительных средств для осмысления концептов эмоционально окрашенной информации

1.	Метафора. *Он – лев в бою.* Метафора – это скрытое сравнение, где один объект описывается через свойства другого, без использования слов «как» или «словно». В данном случае храбрость и сила человека сравниваются с силой и храбростью льва. Функция – создать яркий образ, подчеркнуть мужество
2.	Сравнение. *Он храбр как лев.* Сравнение – прямое сопоставление двух объектов с использованием слов «как», «словно», «подобно». Храбрость человека сравнивается с храбростью льва. Функция – сделать описание более наглядным и понятным, усилить впечатление.
3.	Ирония. *Глядя на бушующую снаружи бурю, она сказала: «Какой прекрасный день!»* Ирония – это несоответствие между тем, что говорится, и тем, что подразумевается. Часто используется для создания комического эффекта или для выражения скрытой критики. В данном случае очевидно, что фраза произносится с противоположным значением. Функция – вызвать смех, выразить сарказм
4.	Гипербола. *Я так голоден, что мог бы съесть лошадь.* Гипербола – это преувеличение, используемое для усиления эффекта или создания комического впечатления. В данном примере чувство голода преувеличено до абсурдных размеров. Функция – подчеркнуть чувство, добавить выразительности
5.	Литота. *Он неплохой певец* (вместо*: «Он хороший певец»).* Литота – это утверждение через отрицание противоположного. Функция – смягчить высказывание, выразить скромность или иронию. Вместо прямого утверждения о хорошем пении используется отрицание плохого пения

Анализ концептов эмоционально окрашенной информации, связанных с культурными кодами исторических событий, предполагает учет дифференциации контекстов идеологии. Дословный эквивалент эмоционально окрашенной информации оказывается неэффективным, поскольку может привести к утрате образности, стилистической окраски или культурно-специфических коннотаций [5]. Трансформационные стратегии эмоционально окрашенной информации, такие как экспликация и замена, направлены на повышение понятности текста, но сопряжены с риском утраты воздействия.

Пример 1. Социокультурный контекст.

Она была настоящей миссис Дэллоуэй (отсылка к роману Вирджинии Вулф «Миссис Дэллоуэй»). Явный смысл. *Она была похожа на миссис Дэллоуэй.* Эмоционально окрашенная информация социокультурного контекста заключается в следующем: для читателя, знакомого с романом Вулф, эта фраза вызывает целый ряд ассоциаций. Миссис Дэллоуэй – это образ светской женщины, живущей в привилегированном мире, но при этом испытывающей внутреннюю тоску и неуверенность. Фраза подразумевает, что описываемая женщина скрывает свои истинные чувства за внешней благополучностью. Знание литературы определенной эпохи – важная часть культурного кода.

Пример 2. Исторический контекст.

У него было такое чувство, будто он снова переживает «Красную угрозу». Явный смысл: Он чувствовал себя так, будто снова переживает *«Красную угрозу».* Эмоционально окрашенная информация исторического контекста заключается в следующем: *«Красная угроза»* – это период в истории, когда были антикоммунистические настроения и преследования людей, подозреваемых в связях с коммунистами. Упоминание *«Красной угрозы»* подразумевает, что человек испытывает страх перед несправедливыми обвинениями и атмосферой подозрительности. Чтобы понять эмоционально окрашенную информацию, необходимо знать исторический контекст.

Пример 3. Этнографический контекст

Назвать его «центристом» – это все равно, что назвать Сахару «слегка сухой». Явный смысл подразумевает тематическую область: называть его центристом – это как называть Сахару *«слегка сухой».* Эмоционально окрашенная информация этнографического контекста заключается в следующем: фраза предполагает, что человек, которого называют «центристом», на самом деле придерживается радикальных взглядов. Использование преувеличения (Сахара – далеко не *«слегка сухая»*) усиливает эмфазу и указывает на ангажированность говорящего. Этнографический контекст актуализирует эквивалент эмоционально окрашенной информации.

Систематизация концептов эмоционально окрашенной информации раскрывает описание скрытых смыслов текста и их эквивалентов. Скрытые смыслы эмоционально окрашенной информации, которые автор вкладывает в текст, формируют основу для понимания культурного кода. Без учета стратегии культурного кода к контексту интерпретация эквивалентов текста может быть неполной или даже неверной. Выявление отсылок к другим культурным кодам, к произведениям художественной литературы, историческим событиям подразумевает культурно-исторический комментарий. В каждом случае следует описывать контекст эмоционально окрашенной информации (см. табл. 4).

Таблица 4

Анализ и способ описания эмоционально окрашенной информации

1.	Поиск эквивалента	Использование лексических, синтаксических и стилистических средств, максимально близких к оригиналу, для передачи текста исходника
2.	Экспликация	Добавление эксплицитных объяснений передачи текста исходника, чтобы сделать его более явным для читателя
3.	Компенсация	Использование разных лингвистических средств для компенсации потерь определенных элементов, вызванных невозможностью учета эмоционально окрашенной информации
4.	Опущение	Удаление элементов текста

Поиск эквивалентов эмоционально окрашенной информации с учетом лингвокультурологического комментария осуществляется стилистическими средствами: *«Он отбросил копыта»* (идиома, означающая «умереть»). Эквивалент эмоционально окрашенной информации *«Он отбросил коньки»* (идиома, которая передает специфический эквивалент семантики «смерть»).

Эмоционально окрашенная информации с учетом лингвокультурологического комментария определяет фон естественности. «*Он – точная копия своего отца».* Означает, что он очень похож на отца – *«Он вылитый отец».* Идиома *«точная копия»* не имеет прямого эквивалента. Вместо буквального смысла эмоционально окрашенной информации используется идиома *«вылитый отец»*, которая передает тот же смысл высокой степени сходства.

Добавление объяснений к эмоционально окрашенной информации позволяет создать контекст выразительности для читателя. Добавление объяснений необходимо для того, чтобы контекст был более доступным для русскоговорящего читателя. *«Он изобразил Гамлета»* (подразумевает, что он колебался и не мог принять решения). «*Он поступил как Гамлет, долго колебался и не мог принять решения».* Отсылка к Гамлету может быть не всем понятна, поэтому добавляется эксплицитное объяснение, что означает *«поступить как Гамлет»,* т. е. проявлять нерешительность.

Компенсация скрытых смыслов текста как способ использования стилистических средств, вызванных невозможностью прямой передачи информации, обусловлена использованием синонимичных единиц. «*Важно быть серьёзным*» – это название пьесы Оскара Уайльда, где слово *«серьезный»* созвучно с именем «*Эрнест*». Вариант эмоционально окрашенной информации – *Это то, как важно быть искренним* (теряется семантика слов). Прямой эквивалент текста в «названии пьесы» не передает семантику слов. Компенсация предполагает, что потерянный элемент (юмор) будет восполнен в другом месте текста, чтобы сохранить стилистический эффект. Удаление (опущение) элементов текста, содержащих эмоционально окрашенную информацию, нецелесообразно, поскольку оно влечет за собой потерю смысла.

При изучении скрытых смыслов текста, содержащих эмоционально окрашенную информацию, необходимо выводить прагматическую имплицитность. Этот вид имплицитности подразумевает невысказанные слова, которые возникают в процессе общения благодаря использованию принципа кооперации в конкретной ситуации [6]. В отличие от семантической имплицитности, основанной на значении слов, прагматическая имплицитность формируется на пересечении контекста понимания между говорящим и слушающим (см. табл. 5).

Таблица 5

Эмоционально окрашенная информация в явлениях прагматической имплицитности

1.	Импликатура	Скрытые значения выводятся на основе принципа кооперации и максим речевого общения
2.	Пресуппозиция	Предположения, которые говорящий делает относительно знаний слушателя
3.	Намеки и подтексты	Намеки – это скрытые оценки, симпатии или антипатии
4.	Имплицитный речевой акт	Речевые акты – это действия, которые совершаются посредством высказываний (обещание, просьба, угроза, совет и т. д.).

Компонентный анализ текста русского языка требует тщательного рассмотрения намерений говорящего и культурных норм, поиска различных способов сохранения эмоционально окрашенной информации [7]. Прагматическая имплицитность включает в себя различные явления, такие как импликатура, пресуппозиция, речевые акты, скрытые оценки.

Импликатуры – это скрытые значения, которые выводятся из сказанного на основе речевого общения. А.: «*Ты знаешь, где Иван?*» Б.: «*Ну, я видел жёлтый «Жук», припаркованный возле дома Маши*». Скрытый смысл – это косвенный ответ, основанный на предположении, что жёлтый «Жук» принадлежит Ивану, и это связывает его с домом Маши. Автору необходимо учитывать, насколько аудитория поймёт этот намек. Если жёлтый «Жук» не имеет культурной значимости, нужно сделать импликацию более явной – *автомобиль «Жук».*

Пресуппозиции – это предположения, которые говорящий воспроизводит относительно знаний слушателя. «*Зачем ты разбил мою любимую вазу?*» – эта фраза предполагает два вида знаний: (1) у говорящего была любимая ваза, и (2) слушатель разбил её. «*Почему ты разбил мою любимую вазу?*». Проблема для автора текста – это сохранение этих предположений. Если изменить структуру предложения, то пресуппозиция может быть потеряна. Например, нельзя просто использовать фразу «*Разве ты не разбил мою любимую вазу?*». Автору следует убедиться, что структура предложения сохраняет пресуппозиции: «*Зачем ты разбил именно мою любимую вазу*?».

Речевые акты – это действия, которые совершаются посредством высказываний (обещание, просьба, угроза, совет и т. д.). Имплицитный речевой акт может быть выражен косвенно, например, фраза «*Подай мне, пожалуйста, соль*». Это не просто вопрос о физической способности слушающего. Это косвенный речевой акт – просьба *передать* соль. Скрытый речевой акт – *просьба*. В русском языке косвенные просьбы распространены. «*Ты не мог бы передать соль?*» или «*Соль, пожалуйста*». Важно, чтобы эмоционально окрашенная информация сохранила вежливую форму просьбы, а не звучала как простой вопрос о возможности что-либо сделать. Прямой перевод «*Ты можешь передать соль*?» будет менее вежливым и менее естественным в русском языке.

Скрытые оценки и отношения – это прагматическая имплицитность, содержащая оценки, симпатии или антипатии. Использование определенных стилистических приемов может указывать на отношение автора к описываемому объекту. «*Так называемый «эксперт» высказал свои обычные банальности*». Фраза «*так называемый «эксперт»*» выражает саркастическое отношение говорящего к этому человеку. Кавычки подчеркивают сомнение в его компетентности. Слово «*банальности*» несет негативную оценку. Выбор лексики помогает сохранить негативное отношение и сарказм.

Выбор лексики обусловлен факторами описания эмоционально окрашенной информации для каждого конкретного случая. Понимание смысла эквивалентов эмоционально окрашенной информации является ключевым для характеристики их реалий. Реалия – это и предмет объективной действительности, это и особый референт – предмет мысли, соотнесенный с языковым выражением. Сохранение характеристик между реалиями и референтами – это способность сохранять эквиваленты эмоционально окрашенной информации (см. табл. 6).

Компонентный анализ текста как один из способов оценки эквивалента эмоционально окрашенной информации требует не только тщательного выявления эмоциональной нагрузки в различных жанрах текста, но и выбора оптимальных стратегий семантического и стилистического анализа в различных вида текста.

Стратегия сохранения эмоционально окрашенной информации зависит от множества факторов: типа текста, целевой аудитории, цели текста и культурных различий. Не существует универсального «правильного» способа сохранения эмоционально окрашенной информации в коммуникации. Эквивалент сохранения эмоционально окрашенной информации – это компромисс между точностью и естественностью. Членение эмоционально окрашенной информации со скрытым смыслом является необходимым условием обеспечения межкультурной коммуникации и достижения коммуникативной цели.

Таблица 6

Эквиваленты – реалии/референты

лексико-семантические характеристики реалий-референтов (языковых выражений)				
1.	реалии универсальные	референты универсалии	общие/основные признаки для различных культур	*солнце, вода, свет, мать, отец*
2.	квазиреалии	совпадают второстепенные признаки	в различных культурах различаются признаки представления предмета, явления	*Рождество (25 декабря/7 января)*
3.	реалии уникальные	референты уникальные	собственно реалии/ безэквивалентная лексика, присущая только данной культуре	*Кремль, рубль, перестройка*

Дальнейшие исследования в данной области будут способствовать повышению понимания особенностей компонентного анализа текстов с учетом выбора оптимальных стратегий межкультурной коммуникации. Перспективным направлением видится изучение влияния различных факторов текста на выбор стратегий лингвокультурологического комментария, разработку углублённого понимания эквивалентов эмоционально окрашенной информации текста.

Библиографический список

1. Карасик В.И. Социолингвистические типы дискурса. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
2. Голуб И.Б. *Стилистика русского языка*. Москва: Рольф, 2001.
3. Шаховский В.И. *Лингвистическая теория эмоций*. Москва: Гнозис, 2008.
4. Гасанова С.Х. Структурная связность дискурса в аспекте методики преподавания русского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 5 (96): 53–54.
5. Рамазанова Д.А. Функциональные разновидности биэквивалентных терминов как средство развития коммуникативных навыков. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 2-1 (68): 174–177.
6. Сантуева Э.З. Родные и государственные языки в коммуникации: тенденции сохранения и развития. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 567–569.
7. Gasanova S.K., Shakhbanova J.N., Santueva H.Z., Radzhabova P.T. Concept of the culture of Dagestan citizens in varieties of ethnic nominations. *Opcion*. 2018; T. 34, № Special Issue 14: 217–226.

References

1. Karasik V.I. Sociolingvisticheskie tipy diskursa. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
2. Golub I.B. *Stilistika russkogo yazyka*. Moskva: Rol'f, 2001.
3. Shahovskij V.I. *Lingvisticheskaya teoriya `emocij*. Moskva: Gnozis, 2008.

4. Gasanova S.H. Strukturnaya svyaznost' diskursa v aspekte metodiki prepodavaniya russkogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 5 (96): 53-54.
5. Ramazanova D.A. Funkcional'nye raznovidnosti bi`ekvivalentnyh terminov kak sredstvo razvitiya kommunikativnyh navykov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 2-1 (68): 174-177.
6. Santueva `E.Z. Rodnye i gosudarstvennye yazyki v kommunikacii: tendencii sohraneniya i razvitiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 567-569.
7. Gasanova S.K., Shakhbanova J.N., Santueva H.Z., Radzhabova P.T. Concept of the culture of Dagestan citizens in varieties of ethnic nominations. *Opcion*. 2018; T. 34, № Special Issue 14: 217-226.

Статья поступила в редакцию 18.11.25

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-550-552

Duysenbina A.U., *postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: aruzhan1803@mail.ru*
Abdullina G.R., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru*

SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THE EXPRESSION OF POLITENESS IN ENGLISH, RUSSIAN AND KAZAKH. The category of politeness is a complex linguacultural phenomenon, universal in nature but realized in specific ways in different linguistic communities. The study reveals the complex nature of politeness as a system of verbal and nonverbal markers regulating human interaction. The paper provides a multifaceted analysis of the implementation of this category in three linguacultures: English, Russian, and Kazakh. The relevance of the work stems from the growing importance of intercultural communication and the need for a thorough understanding of the national and cultural specifics of verbal behavior. The objective of the research is to identify and systematize the similarities and differences in the verbal and nonverbal means of expressing politeness. A comparative analysis serves as the methodological basis, allowing for a detailed examination of linguacultural characteristics. The focus is on key aspects such as systems of address, request and refusal strategies, and nonverbal etiquette. The findings can be used in the teaching of foreign languages and intercultural communication.

Key words: **politeness, intercultural communication, comparative analysis, speech etiquette, English, Russian, Kazakh**

А.У. Дуйсенбина*, аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: aruzhan1803@mail.ru*
Г.Р. Абдуллина*, д-р филол. наук, проф., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: abguri@yandex.ru*

СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ В ВЫРАЖЕНИИ ВЕЖЛИВОСТИ В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И КАЗАХСКОМ ЯЗЫКАХ

Категория вежливости представляет собой сложный лингвокультурный феномен, имеющий универсальную природу, но специфические формы реализации в разных языковых сообществах. Данное исследование раскрывает комплексный характер вежливости как системы вербальных и невербальных маркеров, регулирующих человеческое взаимодействие. В работе проводится многоаспектный анализ реализации данной категории в трех лингвокультурах: английской, русской и казахской. Актуальность работы обусловлена возрастающей значимостью межкультурной коммуникации и необходимостью глубокого понимания национально-культурной специфики речевого поведения. Целью статьи является выявление и систематизация сходств и различий в вербальных и невербальных средствах реализации вежливости. Методологической основой послужил сравнительно-сопоставительный анализ, позволяющий детально рассмотреть лингвокультурные особенности. В фокусе внимания находятся такие ключевые аспекты, как системы обращений, стратегии просьбы и отказа, а также невербальный этикет. Полученные результаты могут быть применены в практике преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: **вежливость, межкультурная коммуникация, сравнительный анализ, речевой этикет, английский язык, русский язык, казахский язык**

Актуальность данного исследования обусловлена интенсивным развитием межкультурных контактов и необходимостью понимания национально-специфических особенностей коммуникации. В условиях глобализации, когда деловые, научные и личные связи выходят далеко за национальные границы, незнание культурных кодов может привести к серьезным коммуникативным сбоям. Ключевым объектом анализа выступает комплекс лексико-грамматических и дискурсивных стратегий, используемых для передачи вежливости в сравниваемых языках – английском, русском и казахском языках.

Цель исследования – систематизировать сходства и различия в способах выражения вежливости в английской, русской и казахской коммуникативных традициях для последующей выработки рекомендаций, способствующих эффективному межкультурному диалогу.

Достижение поставленной цели обеспечивается путем решения ряда конкретных задач:

– установить сходства и различия, обусловленные культурными и социальными факторами;

– провести сравнительно-сопоставительный анализ выявленных средств и стратегий;

– выявить вербальные и невербальные средства реализации вежливости в каждом из языков;

– описать лингвопрагматические особенности реализации ключевых речевых актов (просьба, отказ, совет) в данных лингвокультурах.

Научная новизна исследования заключается в комплексном трилингвальном анализе средств выражения вежливости, впервые проводимом на материале английского, русского и казахского языков. Такой подход позволяет выявить не только бинарные оппозиции, но и сложный спектр переходных явлений, обусловленных взаимодействием западных, славянских и тюркских культурных моделей.

Теоретическая значимость работы определяется ее междисциплинарной направленностью. Результаты проведенного анализа имеют важное значение не только для лингвистики, но и для смежных областей знания – культурологии, социолингвистики и этнопсихологии, поскольку раскрывают глубинные связи между языковыми формами, культурными кодами и социальными практиками коммуникации.

Практическая значимость исследования обусловлена его потенциальным применением при разработке учебных пособий, спецкурсов и тренингов по межкультурной коммуникации, при составлении двуязычных и трехъязычных словарей, фразеологических сборников и разговорников. Понимание нюансов вежливости критически важно для переводчиков, дипломатов, международных менеджеров и всех, кто участвует в межкультурном диалоге.

Вежливость является одним из главных элементов социального этикета. Она отражает уважительное отношение к собеседнику и является основой к построению дружеских отношений. С лингвистической точки зрения вежливость – это система стратегий, направленных на сохранение социального лица коммуникантов и поддержание гармонии в обществе.

Помимо коммуникативной функции, вежливость выполняет важную социальную функцию, которая помогает налаживать и поддерживать гармонию в отношениях между людьми. Благодаря вежливости можно выстроить доверительные отношения, что способствует установлению контакта и связи между участниками разговора. Формы вежливости подразделяются на вербальные (приветствие, прощание, просьба, благодарность) и невербальные (мимика, жест, тон голоса и манера речи).

В эпоху глобализации, расширяющей рамки сотрудничества между странами, знание и правильное применение речевых стратегий являются необходимым условием успешной коммуникации. Но нужно помнить, что восприятие вежливости у разных народов отличается. Каждая культура имеет свои особенности, отражающие степень уважения и формы обращения к другим людям.

Существуют разные точки зрения и подходы к изучению категории вежливости. В течение последних сорока лет вежливость изучали различные ученые из различных стран. Среди наиболее известных можем назвать работы таких авторов, как Пенелопа Браун и Стивен Левинсон, Робин Лакофф, Джеффри Лич.

«Одной из наиболее влиятельных концепций в изучении языковой вежливости стала теория Брауна и Левинсона, которая предлагает систематический подход к анализу вежливого общения в различных культурах» [1; 2, с. 253]. В основе их теории лежит концепция «лица» (face) – публичного самовосприятия человека, которое каждый стремится сохранить. Они выделяют «негативное лицо» (потребность в автономии и свободе от impositions) и «позитивное лицо» (потребность в одобрении и принадлежности к группе). Вежливость, по их мнению, – это совокупность стратегий, смягчающих угрозы лицу (Face Threatening Acts, FTAs) [2, с. 253].

«Имена Брауна и Левинсона стали практически синонимами самого слова «вежливость», поскольку невозможно говорить о вежливости, не упоминая Брауна и Левинсона. Они также связывают свою теорию с концепцией Грайса, в кото-

рой стратегии вежливости рассматриваются как «рациональные отклонения» от принципа кооперации Грайса (КП)» [1; 2, с. 253].

«В конце 1960-х Робин Лакофф исследовала генеративную семантику и теорию речевых актов. Под влиянием принципа Грайса её интересы сместились к прагматике. Она рассматривала вежливость как часть прагматических правил, аналогичных синтаксическим, и считала их лингвистическим инструментом для анализа языковой систематики» [1; 3, с. 254]. Лакофф сформулировала «Правило Вежливости» (Politeness Rule), которое гласит: «Не навязывайся; предоставляй выбор» (Don't impose; give options).

«Идея, лежащая в основе принципа вежливости Лича, более или менее похожа на идею Лакоффа в том смысле, что вежливость основана на предположении о сотрудничестве между взаимодействующими сторонами и межличностной риторике» [1; 4, с. 254].

«По Личу, вежливость – это максимизация выгоды для собеседника при минимазиции выгоды для затрат. Он выделил шесть максим вежливости, основанных на балансе затрат и выгод: максимы такта, щедрости, одобрения, скромности, согласия и симпатии» [1; 4, с. 254].

Анализ работ по межкультурной коммуникации позволяет выявить любопытную закономерность. Коммуниканты, разговаривая с иностранцами, прощают им ошибки в грамматике и лексике, объясняя это недостаточным владением языком. Однако нарушение социальных норм со стороны собеседников воспринимается как преднамеренное оскорбление. Подобные ошибки могут стать причиной культурного шока, а также межличностных и межэтнических конфликтов. Существует мнение, что культурные различия в будущем станут основным источником конфликтов, затмевая идеологические и экономические противоречия [5].

Как же избежать этих неловких, а порой и конфликтных ситуаций? Ключ – в понимании того, что у каждого языка собственный «код вежливости». Наглядно это видно при сравнении русского, английского и казахского языков.

В английском языке широко применяются модальные глаголы и учтивые конструкции, в русском – формы уважения и вежливое обращение «Вы», а в казахском – особые уважительные частицы и слова. Общая функция всех средств – поддерживать дружное взаимодействие, избегая недоразумений и конфликтов. Далее сравним, как звучат ключевые формулы общения – от приветствия до прощания – в трех языках.

1. Обращение и этикетные формулы

Эта категория наиболее ярко демонстрирует влияние социальной иерархии и культурных ценностей. Во всех трех языках существуют универсальные формулы приветствия, прощания, благодарности и извинений (*«Hello/Goodbye»; «Здравствуйте / До свидания»; «Сәлеметсіз бе / Сау болыңыз»; «Thank you»; «Спасибо»; «Рахмет»*). Однако их использование и глубина варьируются. В английском языке вежливость заложена в интонации и использовании модальных глаголов: «Could you open the door?», «Would you mind sending an example?». А при обращении перед фамилией собеседника используются специальные формулы, маркирующие социальный статус и гендерную принадлежность, такие как Mr., Mrs., Dr. Современный английский этикет движется в сторону гендерной нейтральности, что отражает ценность равенства. Важно отметить, что обращение по имени быстро переходит на стадию формального общения, что соответствует ценности равенства и неформальности, но при этом сохраняется дистанция с помощью косвенных речевых актов.

Русский язык отличается дифференциацией на «*ты/Вы*», что является ключевым маркером социальной дистанции, возраста и статуса. Обращение по имени-отчеству – важнейший вербальный знак уважения к старшим или вышестоящим. Отказ от использования отчества может восприниматься как фамильярность или грубость.

Казахский язык обладает наиболее сложной и иерархичной системой. Помимо аналога «*ты/вы*» («*сен/сіз*»), существует уникальное обращение «*Сіз*», которое выражает особое, подчеркнутое уважение. Широко используются термины родства («*аға*» – старший брат, «*апа*» – старшая сестра) по отношению к незнакомым людям, что отражает ценность общинности. Эта стратегия является вербальным средством создания атмосферы родства.

2. Стратегии просьбы, совета и отказа

Вербальная реализация этих речевых актов показывает, как языки смягчают потенциальную угрозу для «лица» собеседника. Все языки используют косвенные речевые акты и смягчающие конструкции, чтобы избежать прямого приказа.

В английском прямая просьба считается грубой. Даже простейшую просьбу обязательно смягчат: «*I was wondering if you could...*», «*It might be a good idea to...*». Часто используется стратегия негативного вопроса («*Couldn't you...?*») или сослагательное наклонение для создания максимальной дистанции и предоставления собеседнику иллюзии выбора.

В русском языке чаще используются побудительные конструкции с «*давайте*» и смягчающие слова («*Пожалуйста*», «*Будь добр*»). Прямой отказ («*Нет, я не могу*») более допустим, чем в английском, но может смягчаться объяснением причины. Однако в официальной или статусной коммуникации предпочтение отдается более развернутым и менее категоричным формулировкам, например, «*К сожалению, я не могу Вам помочь в данном вопросе*».

В казахском характерно использование этикетных форм глагола и наклонений. Например, форма множественного числа для вежливого обращения. Большую роль играют пословицы и иносказания, которые могут использоваться для мягкого совета или отказа, позволяя сохранить «лицо» обеих сторон. Прямой отказ старшему или гостю крайне невежлив. Вместо этого используется стратегия отсрочки («*подумаю*», «*посмотрю*») или ссылка на внешние обстоятельства. Вежливая просьба часто оформляется как вопрос-разрешение: «*Сізден бір зат сұрайын деп едім, болады ма*?» (*Могу ли я у Вас спросить о чем-то?*).

3. Невербальные средства вежливости

Улыбка, кивок, открытые позы являются универсальными сигналами доброжелательности. Однако их интерпретация и уместность сильно разнятся.

Для англичан «виртуальная улыбка» (smile) считается социальной нормой, обязательной в публичном общении, но не всегда отражающей реальные эмоции. Она является частью «социального контракта» вежливости. Также важным является поддержание зрительного контакта, который трактуется как знак внимания и честности.

У русских, наоборот, улыбка без причины может быть воспринята с подозрением. Демонстрация искренности ценится выше, чем постоянная улыбчивость. Значимым невербальным жестом является рукопожатие при встрече мужчин (в том числе и неблизких друзей). При этом слишком крепкое и длительное рукопожатие может быть расценено как демонстрация силы.

А у казахов, приветствуя старшего, младший может слегка согнуться в поклоне, прижать правую руку к груди. Рукопожатие двумя руками выражает особое тепло и уважение. Прямой, долгий взгляд в глаза старшему может считаться вызовом и невежливостью, что отражает традиционное уважение к иерархии. Также в казахской культуре большое значение имеет этика приема гостей (*гостеприимство* – «*қонақжайлылық*»), где невербальные аспекты (усадка гостя на почетное место – «*төр*», предложение угощений обеими руками) являются неотъемлемой частью ритуала вежливости.

Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ стратегий и средств выражения вежливости в английском, русском и казахском языках позволяет сделать ряд фундаментальных выводов.

Несмотря на наличие универсальных коммуникативных целей, сам феномен вежливости реализуется в каждом из рассмотренных языковых пространств уникальным образом, будучи глубоко детерминированным культурно-историческим контекстом. Вежливость предстает не как набор статичных формул, а как динамическая система координат, определяемая базовыми культурными ценностями.

Анализ показал, что английская коммуникативная модель вежливости строится на принципах индивидуализма, равенства и ненавязчивости. Ее ключевой инструмент – косвенные речевые акты, модальные конструкции и стандартизированная улыбка, которые служат поддержанию комфортной личной дистанции и созданию бесконфликтной среды. Русская модель, в свою очередь, оказывается более директивной и эмоционально окрашенной, где вежливость тесно связана с демонстрацией уважения к статусу и возрасту через местоименную оппозицию «*ты/Вы*» и обращение по имени-отчеству, а искренность ценится выше формального соблюдения ритуалов. Наиболее иерархичной и ритуализированной является казахская модель, основанная на ценностях коллективизма, почитания старших и общинной гармонии. Это находит выражение в сложной системе обращений, использовании терминов родства, этикетных форм глагола и богатом невербальном коде (жест двух рук, «*құрмет ету*»), которые служат визуальным и вербальным подтверждением социальных связей.

Таким образом, вербальные и невербальные средства реализации вежливости – будь то грамматические смягчители в английском, местоименные формы в русском или ритуализированные жесты в казахском языке – выступают не просто лингвистическими инструментами, а вербальным воплощением культурного кода нации.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что его результаты могут быть применены в сфере межкультурной коммуникации, лингводидактики и переводоведения. Понимание глубинных причин различий в выражении вежливости позволяет не только избежать коммуникативных неудач, но и достичь подлинного взаимопонимания, основанного на уважении к культурному разнообразию. Успешный диалог между носителями английского, русского и казахского языков возможен только тогда, когда за внешними языковыми формами мы видим их культурно обусловленную сущность.

Библиографический список

1. Дуйсенбина А.У. Теоретические аспекты исследования категории вежливости в английском, русском и казахском языках. *Казанская наука*. 2025; № 8: 253–255.
2. Brown P., Levinson S. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
3. Leech G. *Principles of pragmatics*. London: Longman, 1983.
4. Lacoff R. Language in Context. *Language*. 1972; Vol. 48, № 4: 907–927.
5. Ларина Т.В. *Категория вежливости в аспекте межкультурной коммуникации: на материале английской и русской коммуникативных культур*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2003.

References

1. Dujsenbina A.U. Teoreticheskie aspekty issledovaniya kategorii vezhlivosti v anglijskom, russkom i kazahskom yazykah. *Kazanskaya nauka*. 2025; № 8: 253-255.
2. Brown P., Levinson S. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
3. Leech G. *Principles of pragmatics*. London: Longman, 1983.
4. Lacoff R. Language in Context. *Language*. 1972; Vol. 48, № 4: 907-927.
5. Larina T.V. *Kategoriya vezhlivosti v aspekte mezhkul'turnoĭ kommunikacii: na materiale angliĭskoĭ i russkoĭ kommunikativnyh kul'tur*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2003.

Статья поступила в редакцию 18.11.25

УДК 821.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-552-554

***Kaskinova G.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Birsk Branch of the Ufa University of Science and Technology (Birsk, Russia), E-mail: kaskinova-gulnur@mail.ru*

FOLKLORE TRADITIONS IN THE STORY "THE EARRINGS AS A PRESENT" BY H. DAVLETSHINA. The article provides a comprehensive analysis of the folkloric and ethnographic foundations of the poetics of Khadiya Davletshina's short story "The Earrings as a Present" ("Һырға һабағы"). The work examines the functioning of folklore not as a simple source of borrowing, but as a holistic aesthetic system organizing the work's artistic world. Using specific material, multi-layered elements of folk culture are revealed: from the use of genre models (kubair) and compositional schemes (fairytale trinity) to the inclusion of oral speech patterns (dialectisms, proverbs, set formulas, curses) and a detailed reproduction of ethnographic realities (rituals, everyday traditions). It demonstrates how folklore becomes a tool for revealing the psychology of characters, organizing the plot, and conveying social criticism. It is proven that the synthesis of literary and folkloric principles serves to create an authentic picture of the world of the southern Bashkirs and is a defining feature of the writer's individual style.

Key words: **Khadiya Davletshina, Bashkir literature, folklorism, kubair, poetics, ethnography, oral folk speech, "The Earrings as a Present"**

***Г.Н. Каскинова**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО Бирский филиал «Уфимский университет науки и технологий», г. Бирск, E-mail: kaskinova-gulnur@mail.ru*

ФОЛЬКЛОРНЫЕ ТРАДИЦИИ В РАССКАЗЕ Х. ДАВЛЕТШИНОЙ «ПОДАРЕННЫЕ СЕРЁЖКИ»

Статья посвящена комплексному анализу фольклорных и этнографических основ поэтики рассказа Хадии Давлетшиной «Подаренные серёжки» («Һырға һабағы»). В работе исследуется функционирование фольклора не как простого источника заимствования, а как целостной эстетической системы, организующей художественный мир произведения. На конкретном материале выявляются разноуровневые элементы народной культуры: от использования жанровых моделей (кубаир) и композиционных схем (сказочная троичность) до включения образцов устной речи (диалектизмы, пословицы, устойчивые формулы, проклятия) и детального воспроизведения этнографических реалий (обряды, традиции быта). Демонстрируется, как фольклор становится инструментом для раскрытия психологии персонажей, организации сюжета и передачи социального критицизма. Доказывается, что синтез литературного и фольклорного начал служит для создания аутентичной картины мира южных башкир и является определяющей чертой индивидуального стиля писательницы.

Ключевые слова: **Хадия Давлетшина, башкирская литература, фольклоризм, кубаир, поэтика, этнографизм, устная народная речь, «Подаренные серёжки»**

Актуальность работы обусловлена повышенным вниманием современного литературоведения к феномену фольклоризма в национальных литературах и значимостью наследования ключевых авторов, таких как Хадия Давлетшина. Анализ фольклорной составляющей её малой прозы способствует раскрытию уникальных черт башкирского художественного мировидения.

Цель данного исследования заключается в проведении системного анализа фольклорных и этнографических элементов в поэтике рассказа Х. Давлетшиной «Подаренные серёжки» и определении их художественных функций. Для реализации данной цели предполагается выполнить следующие задачи: выявить и классифицировать фольклорные жанры и элементы (кубаиры, песни, пословицы) в тексте рассказа; проанализировать функционирование народной речи (диалектизмы, устойчивые формулы, прозвища) как средства речевой характеристики и создания этнографической достоверности; исследовать композиционные принципы (сказочная троичность, фольклорная ассоциация) и их роль в организации сюжета; продемонстрировать, как фольклорные и этнографические детали (обряды, быт) служат инструментом для раскрытия психологии персонажей и передачи социальной проблематики.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые поэтика рассказа «Подаренные серёжки» исследуется комплексно, через призму системного фольклоризма, где фольклор выступает не как внешний элемент, а как внутренний механизм построения художественного мира, характеризации и выражения авторской позиции.

Анализ фольклорных традиций в рассказе проведен с применением сравнительно-сопоставительного метода и элементов мотивного анализа.

Теоретической базой исследования послужили труды М.Х. Мингажетдинова [3; 4], А.М. Сулейманова [5; 6], Р. Шакура [7] и др. Внимание этих исследователей преимущественно было сосредоточено на изучении фольклора в романе «Иргиз» и повести «Айбика», тогда как рассказ «Подаренные серёжки» остаётся в этом аспекте недостаточно изученным.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении теоретических представлений о фольклоризме как литературном явлении, в развитии методики анализа взаимодействия литературы и фольклора, а также в расширении научных знаний о творческой индивидуальности Хадии Давлетшиной. Практическая значимость исследования состоит в возможности широкого использования его результатов в научно-образовательной деятельности.

Хадия Давлетшина получила известность благодаря рассказам "Хылыукай – пионерка", "Партизан" (отрывок из рассказа "Пламенные годы"), повестям "Айбика", "Волны колосьев". В период работы в Зилаирском зерносовхозе (1933–1935 гг.) она собирала материал для будущего произведения. Тесно общалась с местными жителями – южными башкирами, искала свои корни, так как всегда помнила, что ее предки на берег Иргиза пришли именно отсюда, а главой племени был человек по имени Ярат [3, с. 48].

Написанный в 1935 году рассказ «Һырға һабағы» («Подаренные сережки») открыто отражает накопленный писателем творческий багаж, собранный среди башкир Южного Урала: быт народа, образцы устного народного творчества. Произведение отмечено обильным использованием этнографического материала.

Практически полностью основанный на воспоминаниях, этот рассказ повествует о жизни и традициях башкир конца XIX – начала XX века, живущих на берегах реки Кизил, проистекающей из скал высокого Ирендыка.

При описании перехода башкир с берегов Кизила на летовку автору на помощь приходят сложившиеся за века традиции кубаира:

"*Иртәнсәк бөтә ил зыҡ ҡубып байҙар көтөү-көтөү йылҡыларын сыҡыратып, һыйырҙарын мөңрәтеп, һарыҡ-кәзәләрен дөрһөлдәтеп, ҡатын, бала-саға, әбей-бабайҙы арба-кырандастарға тейәп, егет-еләндәр һыбай, мал ҡыуып, илдән сығып киттек*" ["С самого утра поднимая шум, баи подняли свои табуны, заставляя лошадей ржать, коров мычать, овец и коз грохотать. Погрузив женщин, детей, стариков на повозки, в сопровождении джигитов на конях мы вышли (из зимовья), погоняя скот"]. Сравним:

Сыҡыратып буйында
Йылҡы көткән Уралтау;
Мөңрәтеп буйында
Һыйыр көткән Уралтау. ("Мәргән менән Маянһылыу" эпосынан).
На склонах твоих с пронзительным ржаньем
Пасутся лошади, Уралтау.
У подножий твоих с утробным мычаньем
Пасутся коровы, Уралтау. (Из эпоса "Мэргэн и Маянхылу". Перевод Г. Шафикова).

Десятилетней девочке Юлдаш с точки зрения её детского восприятия старик Байрамбай представляется следующим образом: *ҡарсыға моронло ("с ястребиным носом"), япрай ҡашлы ("с мохнатыми бровями"), уткер ялтыр түңәрәк күҙле ("с блестящими пронзительными глазами"), асыраҡ яңаҡлы ("с впалыми щеками"), сал һаҡаллы ("седобородый") или былтырғы ямаҡ ("прошлогодний, некрасивый"), шыҡылһыҙ ("немиловидный") старик*. Сама песня Байрамбая пронизана чувством сожаления о минувшей жизни:

Ҡыҙыл ғына буйы ҡыҙыл ҡырсын,
Ҡыҙыл ҡырсын буйлап йүгерҙем.

Уҙып ҡына киткән был ғүмергә
Бүреккенәмде һалып һыҙғырҙым.
Ҡыҙыл ғына һыуы өйрәк, ҡаҙ,
Өйрәктәре осоп, ҡаҙ ҡалды.
Беҙ йырламай, дуҫтар, кем йырлаһын,
Беҙ күрмәгән нужа аҙ ҡалды'.
[Красная галька на берегу Кизила,
Бегу я по красной гальке.
И уходящей жизни я своей
Скинув шапку вслед просвистел.
А в водах Кизила утки и гуси,
Утки улетели, гуси остались.
Кто споет, друзья, если не мы,
Какой нужды мы уж не видели...].

А.М. Сулейманов указывает на то, что "народные песни позволяли Хадие Давлетшиной глубоко раскрывать образы без их авторского представления или художественного описания" [6, с. 10].

Из разговора Байрамбая с будущим сватом читатель узнает, что они "заранее" обсуждают "своих лошадей, скот, пастбища" вспоминают и бурно спорят о том "как ходили на лисицу, волка, стреляли дичь" [1, с. 136]. Из всего вышесказанного становится ясно, что в свое время они оба были такими затейниками, что у них "под ногами дрожала земля". Даже постарев и ослабев, из-за своего буйного нрава Байрамбай позволил себе в гневе избить своего сына Тимербая. Признание своего отцовского бессилия усиливает мотив раскаяния в песне. Эта ситуация позволяет отличить поддавшегося Тимербая от его пылкого от природы отца.

В рассказе «Подаренные сережки» («Һырға һабағы») используются характерные для народной разговорной речи устойчивые сочетания. «Ғүмер эсендә бер юл төшөп, ат маңлайы терәп, тирмәмә туҡтағанһың икән, улай ҡоро ауыҙ сығыу ярамаҫ» («Если ты хотя бы раз в жизни дошел до меня, привязал коня и остановился в моей юрте, то нельзя уйти отсюда несолоно хлебавши») – так останавливает уходившего Байрамбая отец Юлдаша; «Юлдаш, һиңә бөгөн бата ҡылдыралар, беҙгә барып ултыр», – тине (Алтын еңгә – Г.Ҡ.) – «Юлдаш, тебе сегодня дадут благословение, заходи к нам», – сказала (невестка Алтын – Г.Ҡ.); «Ашағаным да аш булманы, ит менән тире араһына китте» – «Как будто и не поел вовсе – все ушло меж мяса и кожи» (Юлдаш); «Әпсәң бер ҡайтып әйләнмәнеме ни, сурҡак» – «Мать твоя еще не вернулась, неряшка»; «Ҡарғалай ҡалҡандан биреп ашай торғайнылар» – «Когда мы были от горшка два вершка, нас тут же выдавали замуж»; «Ни бала булып рәхәт күрелмәне, ни йәш ғүмерең нужа менән заяға үтте» – «Что в детстве не было счастья, что молодость провел в нужде». Все эти реплики помогают читателю представить себе образ бабушки, которая много повидала на своем веку и искренне любит своих детей и внуков.

В предложениях ниже автор использует устоявшуюся форму разговорного языка, описывающую удаляющегося человека: «Атайым, ҡарттың ҡараһы юғалғас, үҙ алдына һөйләнгән ныҡаҡ... « – «После того как старик удалился, мой отец словно проворчал что-то про себя… «; «Юлдаш әбей, ейәнсәренең ҡараһы күҙенән юғалғансы, уң ҡулын маңлайына ҡуйын теклəп торҙо» – «Бабушка Юлдаш смотрела вслед удаляющейся внучки, приложив ладонь ко лбу», «Мәрйендең ҡараһы юғалғас ҡына ул, урынынан ҡуҙғалып, көрһəндə» – «И только когда тень Марйен удалилась, она встала с места и вздохнула». В произведении неоднократно повторяется диалектное слово *«сәйен»* (синоним слова "тиклем» – «до» – Г.К.) характерное для среднеуральских, сакмарских и иргизских башкир: «Көҙгә сәйен йәйләнек» – «Кочевали до осени»; «Мин бөгөн ҡайтмайым, төнгә сәйен эшләйбеҙ» – «Я сегодня не вернусь, работаем до ночи».

А.М. Сулейманов отмечает, что "Хадия Давлетшина умеет наполнить эстетическими функциями даже ругательные слова и проклятья в своих произведениях" [6, с. 28]. «Сидящая справа бабка Юлдаш на каждого проходящего ребенка или на перебегающую дорогу собаку с волнением реагировала: «Поперек бежит ведь, поросенок!» Это было беззлобное ругательство бабушки-бригадира, относящееся к маленьким односельчанам как к близким людям.

Слова Тимербая: *«Ана, ер йотһон, һөтөндә эсермәһәң, ошо ҡолонондан яҙҙырырмын!»* ("Провалиться мне сквозь землю. Если не напоишь своим молоком, то потеряешь жеребенка..."), *«Әгәр шул бейәнең ҡолонон ашамаһам, антым башыма етһен!»* («Если я не съем жеребенка этой кобылы, пусть моя клятва сгубит меня!») – еще раз подтверждают унаследованное от старика Байрамбая самолюбие и стремление держать свое слово до конца.

«Отомстила этим подлецам, отомстила! Как только появились колхозы, так всех в одно голенище затолкали и отослали. Ишбай тоже где-то помер. Нашего убил, деньги дав кому-то, а теперь вот получил свою кару, будь он проклят!..» – эти слова Юлдаш призваны убедить читателя, что справедливость рано или поздно восторжествует.

В рассказе используются также и пословицы: «Байлыҡ яраштыра, юҡлыҡ һуғыштыра» – "Достаток радует, нужда кручинит" (по отношению к избиению сына Байрамбая), «Ҡалған эшкә ҡар яуа» – ("Отложенное травой зарастёт" – намек на то, чтобы полностью засеять картофель), «Юлсының юлда барғаны яҡшы» – ("Место путника – на дороге"), «Алдырыр көн яҙҙырыр» («Не думал, не гадал, как в беду попал») и другие.

Приметы и опыт народа, вложенные в уста персонажей, еще раз доказывают хорошее знание автором разговорного языка и быта башкир: «Бер һауын һөт бер йомғаҡ май бит ул» («Это один удой молока – один кругляк масла»), «Үләп моронлаған саҡта малдың яланда булыуы яҡшы, тиҙ һимереүсән була ул» («Когда всходит трава, скотине хорошо быть в полях, от этого она жир нагуляет»), «Ул нужа үҙәгеңә үтһә, бер ҙә уҡып тора торғаны юҡ, донъя үҙе өйрәтә икән» («Как нужда припрет к стенке, тут уж не до учебы – жизнь сама всему научит»), «Күҙ нурғынаңды ашап бөтә инде был аҡҡа теклəп ултырыуҙарың» («Все глаза себе выглядишь, смотря в бумагу»).

Хадия Давлетшина успешно использует характерное для народного юмора навешивание кличек-прозвищ. К слову, аналогичное явление можно наблюдать с стихотворении "Песнь ударника" [2].

«Подаренные сережки» («Һырға һабағы»)	**"Ударницам 8 марта" ("8 март ударницаларына)"**
Шулай урыҫ араһында күп йөрөп киткəс, картая башлағас, халыҡ араһында «урыҫ Тимербай» тигəн исем күтəргəс, үҙ илебеҙгə, үҙ башҡортобоҙға ҡайтып көн итəйек, тигəн булып, үҙебеҙҙең ауылға ҡайтып, Көнсыуаҡ байҙың йылҡы көтөүен алған булдыҡ	"Ҡайтсы, балам, – тине əсəм бахыр, *– Үҙ башҡортоң өсөн эшлəрһең".* *"Урыҫ булып ҡайтҡан Мəхейəн", – тип,* *Мыҫкыл итеп көлəп ҡалдылар*
Итак, долго прожив среди русских, постарев, получив среди народа кличку "русский Тимербай", приехал жить обратно в Башкортостан и, вернувшись в родную деревню, стал пасти табун Кунсуак-бая	*"Вернись, дитя, – сказала мне бедная мать. – На своих башкир работать станешь".* *"Русским уж стал наш Махиян", – издеваясь, все так смеялись*

Таким образом, "русский Тимербай" и "русский Махиян", живя вместе с русскими, видели много нужды, стали опытными и искушенными. Смысл этих кличек-прозвищ напрямую связан с явлением социального неравенства.

Кумюшбику, дочь Тимербая и Юлдаш, в качестве четвертой жены сватает старший сын старика Ишбая Кунсыуак. При описании этого события автором умело используется фольклорная ассоциация: «Ҡалайтып берҙəн-бер генə ҡыҙыңды аждаһалай өс бисə өçтөнən ҡырҡ биш йəшлек кешегə бирəһең». – «Как же ты выдашь свою единственную дочь за сорокапятилетнего человека, у которого еще и три жены – змеи подколодные». Манера разговора Ишбая с Тимербаем также указывает на социальное неравенство и завязано на ассоциации: «Эй, Тимофей ағай, был тиклем таштар бурап, ен бикләргə уйлайһыңмы ни, малың ҡайҙа?» – «Эй, Тимофей агай, столько камней нагромоздил, джинов пытаешься закрыть? Где твое добро?» Таким образом, «автор для описания окружающей действительности успешно использует элементы фольклора, в которые вкладывает социальное содержимое» [6, с. 32].

Встречающиеся в тексте изобразительные средства («Мəрйенем бармаҡ буйы ғына ине» («моя Марйен с кончик пальца»), «билалы типкəн турғай балаһы ныҡаҡ» («как воробушек, которого унес коршун»), «əҙəм ҡулы тейгеһеҙ аçау» («необъезженный, неприручённый жеребец»), «бер əңгəһəрҙəй ҡола бейəһе» («здоровенная саврасая кобыла»), «көрпəлдəк саң» («пушистая пыль»), «һумала ныҡаҡ ҡара сəстəр» («черные волосы смоляного отлива»)), присущие разговорной речи, делают язык героев ярким и сочным.

Автор подробно описывает башкирские традиции: дед Байрамбай в первый свой приход дарит своей будущей невестке в качестве подарка на никах обрубленную наискосок серебряную монету в двадцать копеек, во второй раз дает серебряную подвеску (сережки) и, наконец, в третий раз – два накосника с двадцатью монетами по 5 копеек.

Определяющую роль символики в фольклоре Хадия Давлетшина переносит и использует в интересных символах уже в своем рассказе. Как в сказке, дед Байрамбай трижды приходит в юрту отца Юлдаша и на третий раз совершает религиозный обряд бракосочетания (бата ҡылдырта – Г.К.). Выражение *«Ҡыҙыл билдə" колхозының Ҡыҙыл һыуы күпере» ("Мост через реку Кизил колхоза "Кызыл билдэ")* демонстрирует превращение реки Кизил с её "красной галькой" в символ новой жизни.

Интересно описывается и следующий эпизод: считавшие, что ничего страшного не произойдет, даже если падет один жеребенок из табуна в 70–80 голов Алексей бая, Сулпан и старик Култап так используют в своей речи элементы устного народного творчества: "Вскипятили чемерицу и заставили дышать этим паром пойманного жеребенка. Бедный жеребенок начал бегать по кругу. Кто-то поскакал к Алексею. Жеребенок заболел, у него вертячка, ничего не поделаешь – сказали ему". Слова Юлдаш: «Мы пасли лошадей русско-казахской деревни Сыртинской», – точно привязывают происходящее к конкретному географическому месту и подтверждает реальность событий.

В рассказе «Һырға һабағы» («Подаренные сережки») особого внимания заслуживает упоминание редких личных имен: *Нүкə инəйем* ("тетушка Нюка"), *Алтын еңгəм* ("невестка Алтын"), *Сəтүк* ("талантливый парень-кураист Сатюк"), *Айҙын еңгəм* ("невестка Айдын"), *Сəйрүш баяр* ("боярин Сайруш"), *Ҡолтап ҡарт* ("старик Колтап"), *Сəлəк кейəү* ("зять Сюляк"). Все эти имена вполне естественны для бабушки Юлдаш, однако звучат немного странно для поколения Марйен.

Хадия Давлетшина, воспитанная на лучших образцах устного творчества иргизских башкир, волею судеб прожившая в тесном взаимодействии с баш-

кирами современных Баймакского, Абзелиловского районов Башкортостана, Кизильского района Челябинской области, показала себя любознательным исследователем фольклора и традиций, талантливым писателем, уместно и умело использующим этот материал в своих произведениях.

Таким образом, достигнута цель исследования: осуществлен системный анализ поэтики рассказа Х. Давлетшиной «Подаренные серёжки», который доказал, что фольклор является неотъемлемым структурообразующим компонентом его художественного мира. Решены поставленные задачи: выявлен и классифицирован широкий пласт фольклорных элементов – от жанровых моделей до элементов народной речи; установлено, что народная речь выполняет не только характерологическую, но и идеологическую функцию, отражая социальные противоречия эпохи; доказано, что композиция рассказа, построенная по принципу троичности, и активное использование фольклорных ассоциаций организуют его сюжетное пространство по законам устного творчества; определено, что этнографический материал (обряды, быт) служит не фоном, а активным средством раскрытия психологической глубины персонажей и конфликтов.

Научная новизна подтверждается комплексным подходом, выявляющим системную взаимосвязь всех уровней фольклоризма в творчестве Давлетшиной.

Теоретическая и практическая значимость работы раскрыта в соответствующих разделах и подтверждается возможностью применения результатов в научной и педагогической деятельности.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в сравнительном анализе фольклоризма Х. Давлетшиной с творчеством других национальных писателей, а также в более детальном изучении её повестей «Айбика», «Волны колосьев» и романа «Иргиз» с аналогичных позиций.

Основные выводы исследования:

1. Поэтика рассказа Х. Давлетшиной «Подаренные серёжки» представляет собой органичный синтез фольклорной и литературной традиций. Фольклор функционирует не как внешний декоративный элемент, а как внутренняя структурообразующая основа художественного мира произведения.

2. Выявлен и систематизирован комплекс фольклорных элементов, включающий жанровые модели (кубаир, песня), композиционные схемы (сказочная троичность), пласт народной речи (диалектизмы, пословицы, проклятия, устойчивые формулы) и этнографические детали (обряд бракосочетания, система подарков), которые в совокупности создают эффект этнокультурной аутентичности.

3. Установлено, что фольклорные элементы выполняют в рассказе ключевые художественные функции: **характерологическую:** речь, прозвища и песни персонажей (Байрамбая) служат главным инструментом раскрытия их внутреннего мира, психологии и социального статуса; **сюжетообразующую:** композиция, построенная на троекратных визитах и обряде, организует повествование по законам фольклорного жанра; **идеологическую:** через фольклорные ассоциации и социальные прозвища («русский Тимербай», «русский Махиян») транслируется авторская позиция и критика социального неравенства.

4. Творчество Х. Давлетшиной, в частности её малая проза, является репрезентативным образцом башкирского фольклоризма, где национальная картина мира моделируется через призму устно-поэтического творчества. Исследование демонстрирует, что писательница была не только талантливым художником, но и глубоким знатоком и исследователем традиционной культуры башкир Южного Урала.

Библиографический список

1. Давлетшина Х.Л. *Айбика*: Повести и рассказы. Уфа: Башкирское книжное издательство, 1987.
2. Давлетшина Х. Ударницам 8 марта. *Кызыл Баймак*. 1934; 8 марта.
3. Мингажетдинов М.Х. *Пера таинственная сила*. Монография, литературная критика и труды, посвящённые башкирской фольклористике. Уфа: Башкирское издательство «Китап», 1995.
4. Мингажетдинов М.Х. *Хадия Давлетшина (жизнь и творчество):* монография. Уфа: Башкирское книжное издательство, 1966.
5. Сулейманов А.М. *Истоки чуда: творческие портреты*. Уфа: Китап, 2001.
6. Сулейманов А.М. *Народу – по-народному (фольклоризм прозы Хадии Давлетшиной)*. Уфа: Гилем, 2000.
7. Шакур Р. Избранные произведения. *Литературоведение, творческие портреты, интервью*. Уфа: Китап, 2020; Т. 2.

References

1. Davletshina H.L. *Ajbika*: Povesti i rasskazy. Ufa: Bashkirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1987.
2. Davletshina H. Udarnicam 8 marta. *Kyzyl Bajmak*. 1934; 8 marta.
3. Mingazhetdinov M.H. *Pera tainstvennaya sila*. Monografiya, literaturnaya kritika i trudy, posvyaschennye bashkirskoj fol'kloristike. Ufa: Bashkirskoe izdatel'stvo «Kitap», 1995.
4. Mingazhetdinov M.H. *Hadiya Davletshina (zhizn' i tvorchestvo):* monografiya. Ufa: Bashkirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1966.
5. Sulejmanov A.M. *Istoki chuda: tvorcheskie portrety*. Ufa: Kitap, 2001.
6. Sulejmanov A.M. *Narodu – po-narodnomu (fol'klorizm prozy Hadii Davletshinoj)*. Ufa: Gilem, 2000.
7. Shakur R. Izbrannye proizvedeniya. *Literaturovedenie, tvorcheskie portrety, interv'yu*. Ufa: Kitap, 2020; T. 2.

Статья поступила в редакцию 21.11.25

УДК 81`42 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-554-557

Gaeva V.S., *postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: MissValerie.95@yandex.ru*
Fatkullina F.G., *Doctor of Science (Philology), Professor, Comparative Linguistics and Excursion Guides, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: fluzarus@rambler.ru*

THE USE OF STYLISTIC DEVICES IN THE CONTEMPORARY SONG LYRICS. The present article studies a pressing issue in contemporary linguistic science, identifying and analyzing stylistic devices in lyrics of contemporary songs. Special attention is being paid to the stylistic features of popular music video lyrics featuring product placement, as well as an analysis of various expressive devices found in lyrics. The authors examine the types of stylistic devices and their implementation in lyrics, compare the types of hidden advertising, and identify the most efficient one. The analysis focuses on the lyrics of contemporary international artists whose music videos feature product placement. The illustrative material is selected by the continuous sampling method, the key characteristic of which was the presence of the product placement in the music video. The analysis has revealed that stylistic devices such as metaphors, refrains, and reduplications are most popular for creating vivid imagery in contemporary musical lyrics. The results can be used in further multidisciplinary studies of both advertising and music discourses.

Key words: **stylistic analysis, stylistic devices, hidden advertising, product placement, types of hidden advertising**

В.С. Гаева*, аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: MissValerie.95@yandex.ru*
Ф.Г. Фаткуллина*, д-р филол. наук, проф., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: fluzarus@rambler.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПЕСЕН

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной гуманитарной науки – выявлению и анализу стилистических приёмов в текстах музыкальных композиций. Особое внимание уделяется изучению стилистических особенностей текстов песен популярных музыкальных клипов с использованием product placement («скрытой рекламы»), а также проводится анализ различных средств выразительности, встречающихся в текстах песен. Авторами исследуются типы стилистических приёмов, а также их имплементация в тексте песен, даётся сравнение типов скрытой рекламы, а также выявляется её наиболее успешный вид. Материалом для анализа послужили тексты песен современных зарубежных исполнителей, в клипах на которые встречается product placement. Исследование показало, что такие стилистические приёмы, как метафоры, рефрены и редупликации, оказались наиболее востребованными при создании ярких образов в текстах песен современных музыкальных композиций.

Ключевые слова: **стилистический анализ, стилистические приёмы, скрытая реклама, размещение продукта, типы скрытой рекламы**

Современные медиа сложно представить без рекламы, так как, во-первых, это один из основных способов финансирования проекта (продукта), и, во-вторых, это возможность сделать проект более интересным. Сегодня видеоклипы затрагивают многие сферы жизни, артисты и создатели видеоклипов стараются сделать сюжет как можно более актуальным, приближённым к реальности и даже более личным для потребителей. А с помощью нативной и традиционной рекламы брендов товары становятся всё более популярными и желанными. Размещение же Product Placement в видеоклипах на популярные песни способствует мягкому и ненавязчивому воздействию на целевую аудиторию. Богатый язык песенных текстов, в свою очередь, позволяет удержать внимание зрителя, продлевая его контакт с рекламной интеграцией.

Актуальность данного исследования обусловлена недостаточным вниманием учёных к песенным текстам, которые представляют собой перспективный предмет исследования ввиду значительного выразительного потенциала. Кроме того, особый исследовательский интерес вызывают те единицы мультимодального дискурса, которые используют как вербальный (непосредственно тексты песен), так и аудиовизуальный (видеоряд, размещение скрытой рекламы) планы для передачи смысла. Научная новизна состоит в мультидисциплинарном характере исследования с позиций как языкознания, так и теории рекламы для выявления характерных особенностей песенных текстов на лингвостилистическом уровне.

Целью исследования является многоаспектное изучение текстов песен, в видеоклипах к которым встречается Product Placement, через призму стилистики текста.

Для достижения цели исследования ставятся следующие задачи:

1) изучить понятие «скрытая реклама» и её типы;

2) методом сплошной выборки отобрать музыкальные клипы с использованием визуальной рекламы компании или бренда;

3) провести анализ отобранных песенных текстов, выявить и рассмотреть стилистические приёмы, используемые для создания более ярких образов в лирических произведениях;

4) рассмотреть особенности репрезентации скрытой рекламы в видеоклипах и её имплементации.

Теоретическая значимость работы состоит в применении инструментов различных областей знаний (языкознание и теория рекламы) при определении и изучении особенностей скрытой рекламы и анализе лингвостилистических особенностей песенных композиций с позиции их вербального компонента. Практическая значимость заключается в возможности использования полученных материалов в дальнейших исследованиях по стилистике текста и анализу скрытой рекламы.

Стилистика – перспективное направление современных исследований в области лингвистики текста. Так, «целью коммуникативной стилистики в самом общем смысле стала разработка теоретических аспектов комплексного изучения текстовой деятельности автора и адресата в целях их эффективного общения. Это важно для формирования коммуникативной культуры языковой личности, участвующей в первичной и вторичной текстовой деятельности, т. е. в порождении текста и его восприятии, интерпретации и понимании» [1, с. 59].

Стоит отметить, что конгруэнтность (соответствие и согласованность) текста песни создаёт ассоциативный ряд, вызывает привыкание и позволяет всё больше взаимодействовать с источником текста, тем самым открывая для себя что-то новое каждый раз, например, узнать о новой коннотации уже известной лексической единицы или познакомиться с идиомой и запомнить её посредством ассоциации с той или иной музыкальной композицией. Вместе с тем наличие скрытой рекламы (product placement) в видеоклипах помогает раскрыть новый пласт значения песенного текста.

Product placement дословно переводится как «размещение продукции, продукта», и это такая форма скрытой рекламы, при которой определённый бренд или товар ненавязчиво включается в сюжет фильма, телепередачи, музыкального клипа, компьютерной игры или иных иллюстраций. Как правило, такая скрытая реклама демонстрирует сам рекламный продукт, его производителя или непосредственно упоминает о его назначении, качестве или способе употребления [2]. Однако можно всё чаще наблюдать за тем, что товары рекламируются слишком навязчиво: например, мы видим марку или модель машины на весь экран в кадре видеоклипа или рекламируемый смартфон с открытым приложением. Текст рекламы также может продвигать продукт или бренд далеко не с лучшей стороны – это могут быть неподходящие слова, фразеологизмы или устойчивые выражения, которые использованы не к месту. Выбору языковых средств должно уделяться не меньшее внимание, чем визуальным характеристикам, таким как цветовая гамма рекламы или продукта, выбор модели или локация. Текст важен настолько, что при ошибочном подборе лексических единиц изначальный посыл может быть искажен, из-за чего может пострадать репутация бренда, поэтому вербальная составляющая не менее значима, чем визуальная [3; 4].

Product placement часто называют скрытой рекламой – рекламное размещение определенного товара, торговой марки или услуги, где в качестве платформы для интеграции скрытого послания выступают кино, теле- и радиопередачи, газеты и журналы, Интернет, компьютерные игры, мультфильмы, литература, поэзия, песни и музыкальные клипы, комиксы и т. п. Учёные выделяют три типа скрытой рекламы: аудиальный, визуальный и кинетический [5, с. 95]. При использовании *аудиального типа* название товара или бренда вербально произносится в кадре, при использовании *визуального* – рекламу продукта можно без труда увидеть на экране, а также кинетический тип рекламы подразумевает взаимодействие актёра и артиста с товаром. Для успешной рекламы в музыкальных клипах используется *кинетический тип*, когда исполнители пользуются смартфонами или другой техникой, управляют автомобилем, употребляют еду или напитки, реже – только визуальный, когда продукт или название рекламируемой компании лишь появляется в музыкальном клипе. Самое главное при внедрении продакт-плейсмента в нарратив видеоклипа – конгруэнтность, потому понимание того, как именно она удерживает внимание зрителя, помогает не просто рекламировать бренд, но и сделать его узнаваемым и через эмоции и смысл музыкального видео взаимодействовать на зрителя.

Продукты, размещённые на видном месте в видеоклипе, могут негативно повлиять на отношение зрителей и их намерения приобретать товары рекламируемого бренда. Однако, согласно результатам опроса, размещения подобного рода привели к улучшению мнения зрителей к компаниям из-за их персонального отношения к исполнителю – возможно, потому что они обращали больше внимания на артиста, а не на товар [6, с. 367]. Артист использует сюжет своего музыкального клипа для продвижения бренда – это может быть, например, гонка на автомобилях или семейная поездка, где рекламируется новая марка машины, бренд которой спонсировал этот видеоклип.

Размещение рекламируемых брендов и продуктов часто используется для придания истории реалистичности: например, часть гардероба актёров, персонажей или артистов музыкальных клипов без обращения к компании с просьбой использовать бренд или продукт [7, с. 2097]. Артисты вольны решать, как именно разместить рекламируемый продукт в их видеоклип – их главная задача как можно более очевидно показать продукт бренда, который они продвигают.

С точки зрения визуализации исполнители отлично справляются с тем, чтобы крупным планом показать марку бренда. Как уже упоминалось ранее, кинетический тип скрытой рекламы является наиболее успешным и функциональным. Если говорить о вербальной визуализации, то в музыкальных клипах довольно сложно лингвистически прорекламировать бренд – в большинстве случаев фирменные товары спонтанно появляются на экране, и исполнители всё чаще используют бренды в качестве рекламы того или иного продукта слишком нарочито или абсолютно не к месту, что негативно влияет на репутацию артиста, рекламирующего товар, а иногда и репутацию самой компании – потребители просто отказываются приобретать надоевший товар или то, что было прорекламировано не в лучшем свете.

Исполнители и авторы песен стараются привнести в тексты особые вербальные элементы для придания уникальности музыкальной композиции, которая достигается через использование различных лексических единиц и стилистических приёмов. Это могут быть метафоры, сравнения, фонетические транскрипции (или использование аббревиатур) и некоторые другие приёмы, которые позволяют использовать языковые единицы для передачи коннотативного значения [8]. Обратимся к примерам.

1. *Anne-Marie ft. Marshmello – Friends* («Друзья»).

В музыкальном клипе Анн-Мари и её подруги наводят порядок в доме после вечеринки, и Маршмеллоу вызвался помочь, чтобы угодить девушке, которая ему нравится. Она поёт ему о том, что он у неё во френдзоне (отношения, в которых один человек настроен романтически, в то время как другой заинтересован лишь в дружбе). И когда он настаивает на контакте, она отмахивается от него со словами *Haven't I made it obvious? Haven't I made it clear? Want me to spell it out for you? F-R-I-E-N-D-S* («Я не ясно выразилась? Я непонятно объяснила? Ты хочешь, чтобы я по буквам тебе произнесла? Д-Р-У-З-Ь-Я» – *здесь и далее перевод наш*). В данном случае использован приём **spelling** (побуквенное произнесение слова) для более подробного разъяснения. В клипе также использованы белые наушники *Beats*, и Анн-Мари громко включает музыку, чтобы отдалиться от него, дать понять, что ей неинтересно общение с ним. Многие фанаты считают этот продакт-плейсмент неудачным, поскольку в данном случае рекламной интеграции отсутствует креативное начало.

2. *Ariana Grande – Focus* («Сфокусируйся»).

Большую часть музыкальной композиции повторяется название песни *Focus on me, f-f-focus on me* («Сфокусируйся на мне, сфо-сфо-сфокусируйся на мне»), и эти строчки становятся настолько вирусными и заразительными, что именно эти слова и остаются в памяти. Такого эффекта удалось достичь с помощью стилистического приёма **редупликации** – фонетического приёма, основанного на повторении звуков или слога слова. Действие клипа происходит в галактической (galaxy) атмосфере, и в самом начале исполнительница держит в руке *Samsung Galaxy Note 5*, достаёт из телефона стилус и пишет на экране слова из песни и одновременно её название *Focus on me* («Сфокусируйся на мне»). Локация видеоклипа наполнена подсвеченными сферами, как будто лунными кратерами, в которых можно видеть только Ариану, давая зрителям «сфокусироваться только на ней».

3. *Ariana Grande – Thank You, Next* («Спасибо, следующий»).

Весь припев исполнительница повторяет одну и ту же фразу: *Thank you, next, Thank you, next, Thank you, next* («Спасибо, следующий»). В данном примере **рефрен** (часть фразы или строчка, которые повторяются) использован для акцентирования внимания и создания ассоциации. Эти лексические повторы яв-

ляются монотонными в тексте, из-за чего создаётся ощущение, что в песне нет других строчек. В музыкальном клипе автомобиль марки *Porshe* не только является рекламным продуктом, но и тизером на её следующую песню, которая вышла немногим позже, – на номерном знаке вместо букв и цифр можно заметить надпись *7 rings*. В этом же видео разные эпизоды являются отсылками на многие культовые фильмы 2000-х, например, *Mean Girls, Bring It On, Legally Blonde, 13 Going On 30,* а также в съёмках приняли участие приглашённые звёзды, которые являются актёрами этих фильмов.

4. *Ariana Grande – 7 rings* («7 колец»).

В строчках первого куплета *Breakfast at Tiffany's and bottles of bubbles… Lashes and diamonds…* («Завтрак у Тиффани и бутылки шампанского… Ресницы и бриллианты») исполнительница упоминает один из самых популярных брендов ювелирных украшений *Tiffany*, которые она демонстрирует на протяжении всего клипа, а также делает отсылку на американскую классику 1961 года *Breakfast at Tiffany's* («Завтрак у Тиффани»).

5. *Camilla Cabello ft. DaBaby – My Oh My* («О Боже, Боже мой / Вау-вау-вау»).

Само название песни *My Oh My* («О Боже, Боже мой / Вау-вау-вау»), которое много раз повторяется в тексте песни, является устойчивым выражением, определение которого может быть на стыке двух понятий – междометия и редупликации. Существуют иные версии междометия (*My* – Вот это да, *Oh My* – О Боже, ну надо же). В этой музыкальной композиции использован повтор одной из единиц междометия, тем самым создавая нечто новое, что можно назвать «редупликативным междометием». В музыкальном клипе появляется *Ford Model A sedan* 1928 года – певица выходит из него. Камилла примеряет на себя образ американской старлетки – красивой и элегантной; в её образах несложно узнать Мэрилин Монро. На стене в гримёрках и на киностудии – плакаты фильмов героини клипа, один из которых называется *Havana*, что является «пасхалкой» (скрытым элементом, отсылкой к чему-то знакомому) [9, с. 285] к дебютному синглу исполнительницы.

6. *Justin Timberlake – Mirrors* («Зеркала»).

Невероятно красивый и трогательный видеоклип Джастина Тимберлейка рассказывает историю пожилой пары и через что им пришлось пройти. Несколько строчек песни буквально отсылают как к названию композиции, так и к тому, что происходит по сюжету видеоклипа – *Cause your shine is somethin' like a mirror… You reflect in this heart of mine…It's like you're my mirror, my mirror's staring back at me… We're making two reflections into one* («Так как твоё сияние подобно зеркалу… Ты – отражение моего сердца… Как будто, ты – моё зеркало, моё отражение, которое смотрит на меня в ответ… Наши отражения сливаются в одно»). В этой части текста используются метафоры, которые создают определённый ассоциативный ряд зеркал и отражений. Молодые люди знакомятся и встречаются, их окружают отражения в зеркалах и диско-шаре, в их совместной квартире в отражении большого зеркала они стоят рядом, их движения идентичны, они – как одно целое. В одном из их воспоминаний всплывает момент предложения руки и сердца напротив одного из зеркал, и в качестве помолвочного кольца выступает очень нежное и безупречное кольцо *Swarovski*. Во второй части клипа появляется сам Джастин, он танцует с девушкой в зеркальном лабиринте, и для этого он выбрал практичные и лаконичные туфли *Christian Louboutin's*.

7. *Charlie Puth – Light Switch* («Выключатель»).0

Чарли Пут стал известен благодаря своему таланту к созданию музыки и великолепному живому исполнению своих песен на концертах. В своём видеоклипе *Light Switch* он приезжает к дому своей девушки, чтобы спеть ей о любви, и для этого он привёз переносную звуковую установку *Marshall*. Интересный факт: когда Чарли записывал очередной альбом, выходя из звукозаписывающей студии, он выключил свет и остановился на секунду – его внимание привлёк звук выключателя (*light switch*), который он записал и использовал в данной композиции. Звук можно услышать после первой строчки припева *You turn me on like a light switch* – здесь стоит обратить внимание на игру слов: фразовый глагол *turn on* можно перевести как «пробуждать в ком-то интерес», так и «включать».

8. *Charlie Puth – Attention.*

Первый и второй куплеты начинаются с одних и тех же строчек: *You've been runnin' 'round, runnin' 'round, runnin' 'round Throwin' that dirt all on my name 'Cause you knew that I, knew that I, knew that I'd call you up* («Ты была тут и там, тут и там постоянно, Обливая меня грязью, потому что ты знала, ты знала, что я тебе позвоню / свяжусь с тобой»). Подобный повтор использован, чтобы показать, что история повторялась неоднократно, что она (девушка) крутилась (*runnin' round*) в разных кругах, чтобы добиться внимания (*attention*). В видеоклипе можно заметить машину марки *Dodge*; когда исполнитель возвращается с вечеринки, дома он пьёт из кружки, которая рекламирует бренд кофе *Lavazza*, а также в студии он играет на синтезаторе компании *Yamaha* (которая также является предпочтительной для Чарли). Идея записать сэмпл этой песни пришла во время одного из туров Пута: в конце клипа мы видим инсценировку того, как он записывает эту мелодию на свой *iPhone*.

9. *Charlie Puth ft. Sabrina Carpenter – That's not how it works* («Так не получится»).

Припевы, которые исполняют Сабрина и Чарли, абсолютно идентичны: *Baby, you know that's not how this works, no, That's not how this works…* («Малыш, так не получится, так не получится»), за исключением финальных строчек, где каждый из артистов рассказывает свою часть истории. Здесь вновь используется рефрен одной и той же идеи, которая прослеживается в мыслях молодых людей. Совместный проект с Сабриной Карпентер Чарли снял в виде длинного видеоклипа, но также существует и короткий фильм без музыки, в котором можно ознакомиться с историей более подробно. Как клип, так и фильм повествуют о парне, который в течение долгого времени сидит за звукозаписывающим устройством компании *Yamaha* и безустанно ищет ту самую запись – он проигрывает все воспоминания, связанные с его бывшей девушкой, стараясь понять, когда и что пошло не так, и почему всё не сработало (*not how it works*).

10. *Charlie Puth ft. Selena Gomez – We Don't Talk Anymore* («Мы больше не разговариваем»).

Помимо ещё одного повтора, который появляется большую часть песни *We Don't Talk Anymore*, в пре-корусе (часть текста песни, которая предшествует припеву) Селена и Чарли рассказывают их историю каждый со своей точки зрения: Селена – *Don't wanna know, If you're lookin' into her eyes, If she's holdin' onto you so tight, The way I did before* («Не хочу знать, смотришь ли ты ей в глаза, обнимает ли она тебя так крепко, как раньше обнимала я»), Чарли – *Don't wanna know, What kinda dress you're wearin' tonight, If he's holdin' onto you so tight, The way I did before* («Не хочу знать, какое платье на тебе сегодня надето, обнимает ли он тебя так крепко, как раньше обнимал я»). Здесь используется приём лингвистической вариации – изменение части текста для создания определённого контекста. Хоть Селена Гомез и записала с Чарли дуэт, к сожалению, она не приняла участия в съёмке клипа на эту песню. Видео повествует о девушке и парне, которые разделены расстоянием, но что-то постоянно напоминает им друг о друге, например, *iPhone*, когда они листают совместные фотографии или открывают диалог, но ни один из них не решается написать. В клипе экран разделён на две части, чтобы показать, что парень и девушка занимаются практически тем же самым в течение дня: мы видим камеру *Kodak*, когда она делает фотографии, а он принимает участие в фотосъёмке; кофе *Lavazza* в фирменных кружках во время перекуса или между съёмками; автомобиль *Dodge*, когда он едет на машине на встречу с друзьями; очки *RayBan*, когда они выходят из номеров отелей. Стоит отметить, что песня стала пророческой: исполнители действительно больше не разговаривали (*We don't talk anymore*), исполнив дуэт совместно лишь раз во время концертного тура Селены в 2016 году.

Таким образом, проведённый анализ показал, что зачастую авторы песен полагаются на стилистические приёмы для формирования целостного восприятия песни слушателями. Наиболее частотными средствами языковой выразительности оказались метафора, рефрен и редупликация, которые работают на создание яркого образа, передачу эмоций и формирование устойчивых ассоциативных связей между песней и рекламируемым продуктом.

Кроме того, с позиции анализа product placement было установлено, что, несмотря на повсеместное использование рекламы в музыкальных клипах, текст песни является одной из основных составляющих, ведь без нужных фраз, выражений и словосочетаний на экране останется лишь яркая картинка, которая со временем потеряет свой шарм. Было выявлено, что специфической особенностью и одним из преимуществ скрытой рекламы является то, что в клипах с рекламным объектом взаимодействуют не абстрактные люди, а так полюбившиеся зрителю певцы и артисты. Таким образом, потребители сопоставляют вещи, которыми пользуются исполнители, с образом их жизни, следовательно, появляется стремление подражать этим вокалистам.

В дальнейшем могут быть проведены перспективные междисциплинарные исследования стилистических особенностей песенных текстов и внедрения рекламного продукта в музыкальных клипах. Данная статья рекомендована исследователям, чьи научные интересы лежат в области стилистического анализа в различных типах медиадискурса.

Библиографический список

1. Болотнова Н.С., Болотнов А.В. Актуальные проблемы стилистики в современном и историческом освещении. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2024; Выпуск 3 (233): 6–64. DOI:10.23951/1609-624X-2024-3-56-64
2. Тисенкова О.А., Мельникова С.А. Product Placement: технология скрытой рекламы. *Проблемы экономики и менеджмента*. 2016; № 5 (57): 120–125.
3. Фаткуллина Ф.Г., Халимова Р.Р. *Лингвопрагматика текстов Product Placement.* Уфа: РИЦ БашГУ, 2011.
4. Голиус М.Ф., Фаткуллина Ф.Г. Специфика маркетингового дискурса с учетом современных тенденций медиапотребления. *Филологические науки. Научные доклады высшей школы*. 2024; № 6: 3–9. DOI: 10.20339/PhS.6-24.003
5. Пашина Е.А. Технология скрытой рекламы. *Вопросы науки и образования*. 2018; № 1 (13): 95–96.
6. Hudders L., Cauberghe V., Faseur T., Panic K. How to pass the Courvoisier? An experimental study on the effectiveness of brand placements in music videos. *Advertising in New Formats and Media: Current Research and Implications for Marketer, eds. P. de Pelsmacker.* Leeds: Emerald Group Publishing Limited, 2016: 361–378. Available at: https://doi.org/10.1108/978-1-78560-313-620151017

7. Lameez O., Norman Ch. The Effectiveness of Product Placement in Music Videos: A Study on the Promotion Strategies for Brands and Products to Target the Y Generation in Johannesburg. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2014; № 5 (20): 2095–2118. Available at: https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n20p2095
8. Войцех К.Д. Иносказательные приёмы языковой игры в песенном дискурсе. *Языковые единицы в свете современных научных парадигм*: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 15-летию кафедры лингводидактики и переводоведения ИГСН. Уфа: Уфимский университет науки и технологий, 2024: 15–19.
9. Войцех К.Д. Языковая игра как инструмент интертекстуальности (на примере телесериала «Doctor Who»). *Доклады Башкирского университета*. 2022; Т. 7, № 5: 284–288. DOI: 10.33184/dokbsu-2022.5.6

References

1. Bolotnova N.S., Bolotnov A.V. Aktual'nye problemy stilistiki v sovremennom i istoricheskom osveschenii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2024; Vypusk 3 (233): 6-64. DOI:10.23951/1609-624X-2024-3-56-64
2. Tisenkova O.A., Mel'nikova S.A. Product Placement: tehnologiya skrytoj reklamy. *Problemy `ekonomiki i menedzhmenta*. 2016; № 5 (57): 120-125.
3. Fatkullina F.G., Halimova R.R. *Lingvopragmatika tekstov Product Placement*. Ufa: RIC BashGU, 2011.
4. Golius M.F., Fatkullina F.G. Specifika marketingovogo diskursa s uchetom sovremennyh tendencij mediapotrebleniya. *Filologicheskie nauki. Nauchnye doklady vysshej shkoly*. 2024; № 6: 3-9. DOI: 10.20339/PhS.6-24.003
5. Pashina E.A. Tehnologiya skrytoj reklamy. *Voprosy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 1 (13): 95-96.
6. Hudders L., Cauberghe V., Faseur T., Panic K. How to pass the Courvoisier? An experimental study on the effectiveness of brand placements in music videos. *Advertising in New Formats and Media: Current Research and Implications for Marketer, eds. P. de Pelsmacker*. Leeds: Emerald Group Publishing Limited, 2016: 361-378. Available at: https://doi.org/10.1108/978-1-78560-313-620151017
7. Lameez O., Norman Ch. The Effectiveness of Product Placement in Music Videos: A Study on the Promotion Strategies for Brands and Products to Target the Y Generation in Johannesburg. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2014; № 5 (20): 2095-2118. Available at: https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n20p2095
8. Vojceh K.D. Inoskazatel'nye priemy yazykovoj igry v pesennom diskurse. *Yazykovye edinicy v svete sovremennyh nauchnyh paradigm*: materialy VIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyaschennoj 15-letiyu kafedry lingvodidaktiki i perevodovedeniya IGSN. Ufa: Ufimskij universitet nauki i tehnologij, 2024: 15-19.
9. Vojceh K.D. Yazykovaya igra kak instrument intertekstual'nosti (na primere teleseriala "Doctor Who"). *Doklady Bashkirskogo universiteta*. 2022; T. 7, № 5: 284-288. DOI: 10.33184/dokbsu-2022.5.6

Статья поступила в редакцию 19.11.25

УДК 82.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-557-560

Kaigorodova M.A., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia); MA student, Faculty of Philosophy, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia), E-mail: kaigorodova426@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-5854-3134*

POLYONTOLOGY OF THE FICTIONAL WORLD IN PHENOMENOLOGY OF LITERATURE. The research has been conducted within the phenomenological theory of literature and the literature studies and addresses the relevant direction in studying the phenomenon of an author and his consciousness. The objective of the work is to apply the procedure of concretism to situations in fiction with features of polyontology. Polyontology is understood as multiple layers of being of the intentional world or an intentional object of a particular fictional text. The theoretical significance of the research lies in the description of the intentional existence of the literary work with regard to its schematism in the consciousness of the author and the concretism in the consciousness of the reader. The author of the paper refers to the theory of R. Ingarden, according to which, a fictional piece of work gets the status of the esthetic object only in the concretised form in the readers' consciousness (when concretism is treated as a form of collaboration between the author and the reader). The results of the research are based on the interpretation of works by S. Maugham, I. Murdoch and A.S. Byatt. The author of the article gives her version of concretism of the motif of Russel's teapot in Murdoch's novel "A Word Child." The paper states the specific being as a scheme for the intentional worlds in short stories by S. Maugham. The work defines the tendency of A.S. Byatt to offer the reader ready-made concretisms in her novel "The Virgin in the Garden."

Key words: **phenomenology of literature, Roman Ingarden, intentionality of existence, character as intentional object, polyontology of object, ekphrasis, philosophical contest in novels by Iris Murodch, Russel's teapot as motif in fiction**

М.А. Кайгородова*, канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск; магистрант, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, E-mail: kaigorodova426@gmail.com*

ПОЛИОНТИЧНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА В ФЕНОМЕНОЛОГИИ ЛИТЕРАТУРЫ

Работа выполнена на стыке феноменологической теории литературы и литературоведения и обращена к актуальной проблеме изучения феномена автора и его сознания. Целью исследования стало проведение процедуры конкретизации ситуаций в художественном произведении, свойством которых является полионтичность. Под онтичностью в работе понимается бытийность интенционального мира, под полионтичностью – многослойность интенционального бытия или объекта художественного произведения. Теоретическая значимость исследования состоит в описании интенциональности бытия произведения через его свойства схематичности в сознании автора и конкретизации в сознании читателя. Автор статьи обращается к теории польского философа Р. Ингардена, согласно которой произведение лишь в конкретизованном виде (в результате сотрудничества между автором и читателем) получает статус эстетического объекта. Результатом исследования являются интерпретации ситуаций неопределенности в произведениях С. Моэма, А. Мердок и А.С. Байетт. В статье анализируется пример из романа Мердок, в котором автор обыгрывает образ чайника Б. Рассела. Указывается на мир-схему, характерную для коротких рассказов Моэма, и прорисовывание в тексте произведения множества конкретизаций в романе Байетт.

Ключевые слова: **феноменология литературы, Роман Ингарден, интенциональное бытие, герой как интенциональный объект, полионтичность объекта, экфрасис, философский контекст романов Айрис Мердок, мотив чайника Рассела в художественном тексте**

Отдельные вопросы современной философии литературы связаны сегодня с концепцией феноменологической теории литературы. Внимание к феномену автора и его сознанию, выраженному в бытийности произведения, является актуальным, поскольку способствует общему исследованию проблемы сознания, его связи с языковым знаком в философии и гуманитарных науках. Предлагаемое исследование выполнено на стыке философии языка, феноменологии литературы и литературоведения. В своей работе мы применяем феноменологический подход к исследованию интенционального мира художественного произведения (объект исследования) как к результату активности сознания автора. Свойство полионтичности интенциональных объектов (предмет исследования) является неотъемлемой чертой художественного мира как многослойного бытия в творческой деятельности художника. Цель исследования составляет конкретизация ситуаций в художественном произведении, свойством которых является полионтичность (явление множественной бытийности). В задачи работы входит описать основные критерии художественного мира литературного произведения с позиции феноменологии литературы; применить феноменологическую концепцию литературы, у оснований которой стоял Р. Ингарден, к текстам английских писателей С. Моэма, А. Мердок и А. С. Байетт, художественная проза которых составила материал исследования; определить статус полионтичности в способе переработки интенционального объекта в сознании читателя (познающего субъекта). Новизна исследования заключается в использовании феноменологического подхода к художественным произведениям указанных авторов. Теоретическая значимость состоит в том, что результаты исследования свойств произведения, которые описаны через схематичность, конкретизацию и сотрудничество автора с читателем, показывает особую природу познания интенционального бытия художественного текста в сознании читающего субъекта. Практическая значимость работы реализована в предложенных нами конкретизациях (интерпретациях) ситуаций из литературных произведений авторов XX века. Полученные результаты

исследования будут полезны для более глубокого понимания специфики проведения анализа деятельности творящего субъекта с позиции теории феноменологии литературы и совместной творческой деятельности автора и читателя.

Художественное произведение с позиции философии литературы является читателю как автономное, созданное автором в схематическом виде бытие. Предметность содержания текста, к которой отсылают языковые знаки интендируется в сознании читателя, и таким образом становится для него наглядной. В получении наглядных мыслительных (ноэматических) образов интенционального бытия произведения схематичная представленность мира в сознании читателя опредмечивается.

Прежде чем стать ментальным образом сознания читателя интенциональный объект порождается в сознании автора и получает выражение в языковых знаках в тексте произведения. Автор работает с образами интендированных объектов, скажем вслед за В.А. Ладовым [1, с. 117–118], без опоры на физический объект, что означает, что интенциональный объект не находит поддержки во внешнем мире. С позиции трансцендентализма Э. Гуссерля интенциональное бытие есть единственная сфера действительности.

Основополагающий вопрос феноменологии литературы связан с качеством наглядности интенционального объекта в литературе. Поскольку исследователь имеет дело с феноменом созданного автором мира и объектов в нем, и по своей природе они уникальны, потому что являются продуктом активности сознания автора, при исследовании произведения важно понимать, в какой степени возможно познание этого мира. Поясним главные положения об интенциональном бытии в литературном произведении через обращение к процедурам (1) схематизации объекта автором, (2) конкретизации объекта читателем, (3) сотруднической деятельности автора и читателя.

Схематизация. Мир художественного произведения складывается из объектов, их отношений друг с другом, событий и ситуаций (далее – *объекты*). Требование к точному, скрупулезному прорисовыванию автором всех объектов в эстетике является весьма относительным, а в разные периоды развития литературы оно может считаться сомнительным и избыточным. Представление об относительности полноты описания мира произведения зиждется на том понимании, что никакая предельно высокая детализация не восполнит семантических пробелов в произведении, а значит, любой законченный художественный текст предстает перед читателем как схема, в которой и образ героя, и сюжет являют собой лишь эскиз. По сути, произведение и есть схема, дополненная в большей или меньшей мере конкретными признаками. У каждого читателя мыслительный образ Пьера Безухова остается неизбежно свой, неповторимый, как бы ни старался Л. Толстой дать наиточнейший его образ. Какие бы установки ни стояли перед автором произведения, оно «передается» читателю для того, чтобы те пустоты, которые самопроизвольно остались или были намеренно оставлены автором, восполнялись самим читателем. Автор в самом акте обнародования произведения наделяет читателя обязанностью восполнения недосказанного и чрезвычайно на это рассчитывает. Следовательно, признак схематизации интенционального объекта тесным образом связан с положением о **сотрудничестве** автора и читателя не только на уровне интенций, но и на уровне порождения произведения (создания новой бытийности) и его чтения (восприятия и познания нового бытия). Схема «сознание автора – сознание читателя» не только есть необходимое условие для интерпретации произведения, но и для появления произведения и его экзистенции в обществе, культуре и искусстве. Даже когда автор пишет для себя, формат искусства предполагает, что у эстетического объекта будет реципиент, интерпретатор. Даже когда автор, по своему мнению, создает полный образ объекта, этот образ будет достраиваться, конкретизоваться и перерабатываться в сознании читающего субъекта. Произведение существует только при участии читателя в достраивании схематично данных образов и их интерпретации, наделенности их эстетической ценностью.

Достраивание схематичного образа является процедурой **конкретизации**. Конкретизация есть мыслительная операция дополнения в сознании к образу объекта недосказанного. Художественное произведение существует лишь в достроенном, конкретизованном виде в сознании автора и читателя. Схематический костяк произведения, оставленный вне сферы восприятия субъекта, не является художественным произведением.

Особенности проведения операции конкретизации объекта, с одной стороны, определены самой линейностью письменного текста. В то время как автор, порождая текст, уже имеет в сознании зрелую полноту образа объекта и выражает ее с первых слов произведения, то читатель находится в иных условиях. Он действует наощупь. Построение образа объекта в сознании читателя начинается с первых слов авторского текста, и медленная развертка текста и строительство соответствующего по полноте с авторским вариантом образа несообразно в схватывании его признаков. Когда у автора в сознании мир уже полон и целостен (это его большое преимущество творца), читатель интерпретирует лишь некоторые фрагменты объектов этого мира. Механизм воспроизведения образа ограничен *правилом чтения* (линейностью в познании полноты феномена бытия). В результате чтения познающий субъект строит образ из сказанного и восполняет недосказанное через операцию конкретизации. В части недосказанного доработка осуществляется бессознательно на уровне знания о категориальном каркасе художественного текста. К слову, даже без явно выраженного хронотопа читатель представит себе хронос и топос. Эти и другие модусы восприятия попросту необходимы сознанию при восприятии объекта. Читатель (скорее всего, ученый, философ) может стремиться к феноменологической редукции в интенциональности сознания, но вряд ли можно говорить о редукции в том виде, в котором ее предложил осуществлять Э. Гуссерль, применительно к художественному миру автора.

В описании процедуры конкретизации Р. Ингарден стремится показать, что бытийность отдельных слоев произведения предстает как «идеал» и наименее всего подвержен отдалению образа в сознании читателя от соответствующего ему образа автора. К этому слою Ингарден относит непосредственную прямую речь героев. Именно этот «языково-звуковой слой» воплощается, по мнению философа, с наибольшей точностью: «Но нельзя упускать из виду, что вследствие «реализации» языково-звукового слоя (пусть даже соответствующей идеалу, выдвинутому в самом произведении) центр тяжести всего (конкретизированного) произведения перемещается в сторону языково-звукового слоя, так как лишь этот слой воплощается в определенных и данных читателю (или слушателю) в непосредственном восприятии качествах. Прочие же слои или элементы и явления, в них выступающие, остаются чисто мыслительными образованиями, и в конкретизации, взятой как целое, языково-звуковой слой выдвигается на первый план, обладая особой активностью в воздействии на слушателя» [2, с. 76–77].

В рассуждениях о конкретизации авторской схемы («костяка»), Ингарден поднимет важный вопрос в философии литературы о том, является ли художественное произведение в первую очередь объектом чтения или восприятия его на слух. Постановка данной проблемы приводит к дополнительным сложностям, которые касаются того, выражается ли художественное произведение литературы в словесной (звуковой) стихийности больше, чем в стихии мыслительной образности, где образность строится не столько на звучащем в речи героя слове, сколько в активности своего бытия, его событийности. Как тогда отнестись к произведению, написанному от первого лица, где каждое слово актуализирует звуковой слой, о котором говорит Ингарден? Значит ли это, что такое произведение все должно быть слушаемо, в отличие от произведений, написанных от третьего лица, которые в большей мере можно и нужно воспринимать при чтении про себя? Без решения этих и других вопросов у нас нет основания соглашаться с рассуждениями Ингардена или не соглашаться.

В целом концептуальная программа Ингардена отличается субъективистской онтоэпистемологической установкой. В этом она продолжает традицию основателя феноменологии Гуссерля (его учителя): познающий субъект имеет дело не с миром действительных объектов, а с ментальными образами – интенциональными объектами. Относительно вопросов онтологии искусства позиция Ингардена отличается от идей Гуссерля. Ингарден утверждает онтичность (бытийность) искусства, которая раскрывается в его концепции плюральности слоев бытия. Вследствие этой теории в художественном тексте скрывается интенциональный мир социокультурных объектов, порожденный сознанием автора. В российской современной философии учение о феноменологии литературы Ингардена подробно изучено в исследованиях Е.А. Тимощук. Исследователь отмечет, что художественное произведение, согласно феноменологии Ингардена, «опосредует функционирование жизненных миров и социокультурных систем и поэтому обладает своим аксиологическим измерением» [3, с. 5].

Феноменология литературы не позволяет трактовать художественное творчество с релятивистской позиции, однако, наоборот, предлагает видеть в интенциональном мире произведения особого типа онтичность. Эстетический объект конкретизируется в сознании одного поколения читателей и снова переоткрывается и интерпретируется по-новому другим поколением. Интенциональная онтичность произведения построена благодаря обращению сознания автора в акте проекции к творимому миру. Последний, как идеальная сущность, становится доступным благодаря своей воплощенности, с одной стороны, средствами языковой знаковой системы и посредством языка искусства (семиотической системы), с другой. В нашей работе мы обратимся к некоторым примерам реализации созидательной художественной активности в творчестве ряда англоязычных авторов XX века. Мы будим исходить из ранее сказанного нами положения о художественном произведении: оно включает в себя ситуации, которые открыты для конкретизации индивидуальным эпистемологическим субъектом (читателем). Эти ситуации в эстетическом объекте Ингарден называет *точками неопределенности*. Конкретизация объекта подразумевает присваивание ему значения и является частью других операций – воображения и интерпретации.

Говоря о воображении, мы можем применить данную мыслительную операцию как для сознания автора, так и читателя. Воображение имеет произвольную (осознаваемую) и непроизвольную (неосознаваемую) формы, т. е. это такие формы мыслительной деятельности, которые осуществляются при естественных и искусственных условиях [4, с. 84]. Творческий акт художника – проективный, в нем воображение осознанно подчиняется идее созидающего субъекта. Результатом воображения становится вторичная модулирующая (семиотическая) система.

Акт интерпретации художественного произведения сводится к познанию психической реальности (сознания) автора. Получение чувственного образа и

переживание психической деятельности при восприятии целостного и связанного текста в таком случае представляется единственным способом приобретения опытного знания через непроизвольную форму воображения. Опредмечивание психической реальности происходит в знаках языка искусства – разного уровня образах. При этом явленность авторского сознания осуществляется в любом фрагменте порожденного им текста. Обращаясь к категориям произведения (герой, вещь, сюжет, композиция, идея, поэтика, автор, читатель), автор для убедительности полагается на большую значимость одних категорий, оставляя в «резерве» другие. Через бóльшую семантическую нагрузку отдельных категорий художественного произведения определяется и бóльшая актуальность интенциональности сознания автора в онтологизации отдельных сфер бытия произведения.

Итак, весь мир художественного произведения интенционален (т.е. является фактом сознания автора, обладает своей бытийностью), репрезентирует некий смысл, но включает ситуации-пустоты, что говорит о незавершенности смысла произведения, требующие конкретизации. Являясь эстетическим объектом, написанным на языке искусства, он по природе предназначен для новых интерпретаций читателя вокруг высказанного и недосказанного.

Романы-экфрасисы С. Моэма «Пироги и пиво» и А. Мердок «Замок на песке» включают интенциональными объектами портреты, исполненные рукой художников. В обоих текстах портреты включены в идейное целое произведения таким образом, что читатель интерпретирует их через категории *героев*, изображенных на них и написавших эти портреты (наполненность образов этих героев и их особая роль в системе персонажей), через категорию *вещи* (портрет как вещь, как эстетический объект внутри другого эстетического объекта – текста), через *сюжет* (причина написания портрета предопределена в фабуле произведения), через *стиль* повествования (особая манера автора в описании полотна, эффект от восприятия эстетического объекта к познающему субъекту). Оба портрета – точки неопределенности; они конкретизируются в сознании читателя. Через конкретизацию образов этих объектов осуществляется доступ к онтичности объектов на разных семантических уровнях.

Ноэматический образ представленной на картине Рози в романе Моэма на уровне сознания автора складывается главным образом через модусы цвета:

«Чертовски трудно ее писать, – сказал Хильер, глядя то на нее, то на свою картину. – Видите ли, она вся золотая, и лицо, и волосы, а общий колорит все равно вовсе не золотистый, а серебристый» [5].

В романе Мердок художница мисс Рейн изображает фигуру Демойта на фоне ковра в подчеркнуто феноменологическом стиле: читатель наблюдает игру множества профилей, складывающихся в мозаику (эффект претворения, воплощения бытия). В описание ковра также включается идея части, содержащей свойства целого:

«Она тщательно выписывала каждый завиток на поверхности ковра в правом углу картины. Остальное на холсте было едва намечено мелкими тонкими штришками. Рейн, как и ее отец, не была сторонницей подмалевка. Она привыкла писать сразу красочными мазками, и то, что получалось, могло показаться окончательным вариантом, но почти всегда на этот первый слой через какое-то время наносился новый. Рейн следовала манере Сидни Картера и в том, что сначала писала фон, а уж потом главные предметы; они как будто вырастали из фона и начинали, если это было необходимо по замыслу, властвовать над ним. И еще она всегда помнила другой совет отца: “Попробуй тщательнейшим образом выписать какой-нибудь совсем крохотный фрагмент картины – и многое узнаешь о своем будущем полотне. <…>”» [6, с. 143–144].

Как видим, феноменологический метод присутствует в романе «Замок на песке» на уровне стиля повествования. Мердок – сама философ и использует (произвольно или непроизвольно) суть методов феноменологической редукции и эпохе Гуссерля в передаче стихийности встречи главных героев, в будущем влюбленных друг в друга Билла и Рейн. Это событие описано как будто по канонам феноменологической практики. Билл воспринимает обстановку комнаты через неопределенность и пестроту множества профилей предметов. Среди хаоса профилей, пока не сложившихся в холистические образы, Рейн для Билла – всего лишь одно из многих ярких пятен комнаты. Но стоило ей пошевелиться, как Рейн вступает в пространство комнаты, появляется в восприятии Билла из ниоткуда.

Мы наблюдаем, что Мердок вписывает (по наитию или осознанно) в свои художественные произведения детали философского метода, знания, личностей в философии. Философское сознание Мердок определяет специфическое содержание бытийности миров ее художественной прозы. Ситуации с философским прочтением становятся точками неопределенности в интенциональных мирах, они показывают сложность их устройства. Одна и та же точка выражена одинаковыми знаками, но показывает разные свойства интенционального объекта. Обратимся к одной из таких полионтичных ситуаций, в которой философский подтекст интерпретируется нами как произвольный акт автора. Подобное наше заявление обосновано на явном комическом подтексте всей сцены – вступить в диалог с Б. Расселом и показать, что появился такой субъект, который увидел его фарфоровый чайник в виде звезды. На произвольность содержания образа указывает и изобретательность автора, с которой в обыденной сцене ее сознание ухватывает намного большее содержание у знака «чайник», совсем не характерное обыденному.

Автор интендирует чайник, образ которого в семантическом плане сообразен философской идее австрийца Л. Витгенштейна об атомарном факте предмета. Согласно его идее, высказанной в «Логико-философском трактате» (1921) верно следующее: (а) знать объект означает знать все возможности его вхождения в атомарные факты; (б) любой предмет мыслится в его соединении с положением вещей; (в) каждая возможность существования вещи в определенных обстоятельствах заключается в природе объекта; (г) новые возможности вещи вхождения в атомарные факты (соединения с другим положением вещей) не могут быть случайностью [7]. Именно с этими тезисами связана целая сцена в романе «Дитя слова» [8, с. 331–332].

Мердок пишет роман, в котором сразу несколько героев высказывают мысли Витгенштейна в скрытой форме. Автор требует напряженного вчитывания имплицитного читателя в многослойность смыслов. Заданная десятью годами до выхода романа в свет полемика о фарфоровом чайнике Б. Рассела оставляет Мердок явно неравнодушной к этому образу. Она решает сложить эффект идей Витгенштейна и Рассела в сцене, в которой главный герой Хилари переживает зрительные иллюзии. В день пережитого события квартиру Хилари посещают неожиданно слишком много людей. Среди гостей неравнодушная к Хилари Лора. Повествование ведется от первого лица (от лица главного героя):

«А она [Лора] сразу накинулась на меня:

– Хилари, это правда, что вы подали в отставку? О чем вы только думаете?

– Мне просто необходима перемена, вот и все. <…>

– Кристофер считает, что вы стали отщепенцем.

– Стал. – Я прошел на кухню и поставил на огонь чайник. Лора, стягивая на ходу пальто, последовала за мной. <…>

– Но серьезно, Хилари, что вы теперь будете делать?

– **Учить детишек грамматике**.(1)

– Всем известно, что вы никогда не говорите правды. Ну, поживем – увидим, верно, Кристофер? Это будет очень увлекательно. <…> Какого черта вывозитесь с этим чайником?

– **Готовлю себе чай.**(2)

– ***Чай?* Хилари, должно быть, сошел с ума.**(3)

<…> Кристофер поставил на стол ореховый торт от Фуллера, уже разрезанный на кусочки. Я взял кусок и принялся жевать, пока **кипел чайник**. Затем я заварил чай и, не обращая ни на кого внимания, принялся за второй кусок» [8, с. 331].

Реплика (1) Хилари на глубинном уровне отсылает образ Хилари к Витгенштейну. Известно, что в 1920-х годах он работал сельским учителем и обучал детей разным предметам. На поверхностном уровне ответ Хилари на вопрос Лоры не имеет под собой никакой подоплеки, читатель знает, что герой виртуозен в своей экстравагантности говорить на публику и готов к эпатажу с его стороны. Итак, в сознании автора создаются несколько слоев интенционального бытия и Хилари как интенционального объекта. Одна онтичность полагается на обыденность ситуации и служит прикрытием для другой.

Первую онтичность можно назвать непроизвольной, потому что с позиции читателя сцена вытекает из предыдущей и является ее логическим продолжением: герой прошел на кухню, поставил чайник на плиту, объяснил, что он будет пить чай, заварил чай, взялся за десерт. Вторая онтичность становится ясной из трактовки ответа (2) Хилари, из которого следует, что он знает, для чего предназначены чайники. Вторая онтичность предполагает философский контекст в данной сцене. Тогда ответ звучит как некая демонстрация в поведении Хилари идей Витгенштейна (чайник как вещь и соединение его с другим положением вещей). В обыденном же прочтении (в продолжение первой онтичности) Хилари иронизирует над вопросом Лоры. В философском прочтении он последователен в учении Витгенштейна. Реакция (3) Лоры звучит как высмеивание неизобретательности Хилари в прочтении ситуации как обыденной и как критика идей Витгенштейна в философском прочтении. Третья онтичность существует благодаря появившемуся концепту «чайник Рассела» в английской и континентальной философии. Это интенциональное бытие выражается в появлении космического контекста (4). В философском прочтении чайник означает звезду на орбите Солнца, такое прочтение делает возможным увидеть иронию над философским дискурсом, посвященному принципу о бремени доказательства, ложившемуся на плечи утверждающему что-либо (“Russel’s Teapot”). В непроизвольном прочтении (первая онтичность) свечение чайника есть результат галлюцинации Хилари:

«А я смотрел на чайник. До сих пор я никогда его по-настоящему не видел. Удивительное дело – вот живешь среди вещей и не замечаешь их. А ведь каждая вещь индивидуальна, у нее есть своя, глубоко сокрытая, удивительная жизнь. Чайник, блестящий, синий, сверкал, как **звезда**(4), в ярком электрическом свете» [8, с. 331–332].

Добавим, что неуравновешенность и депрессивные расстройства в Хилари напоминают состояния австрийского философа при жизни. А.Л. Никифоров в кратких сведениях из биографии Витгенштейна указывает на его попытки не раз свести счеты с жизнью [9, с. 161]. Совпадения в тяжелых психических состояниях

Хилари Берда и Людвига Витгенштейна в данной сцене дополняют к многослойности бытия еще одну возможную конкретизацию. При этом мы не утверждаем, что цельный образ Хилари списан с образа австрийского философа.

Итак, в обращении к сцене с чайником выясняется, что автор интендирует в сознании целую цепочку интенциональных образов, принадлежащих к разным слоям бытия художественного текста, которые мы покажем как оппозиции: герой Хилари – последователь идей Витгенштейна, обычный чайник – чайник Рассела. Отметим, что Мердок не стремится к явной прорисовке философского подтекста. Она пишет искусно, но метко. На наш взгляд, в меньшей степени декларативности указанных онтичностей с философским содержанием автор выражает свойственное ее художественному творчеству тонкое игровое начало.

Рассмотрим линейный характер представленности признаков интенционального объекта, из которых складывается холистический образ персонажа. Материалом послужит образ героини Элизабет Вермонт из рассказа Моэма «Обещание» [10]. В произведении звучит идея развода как смерти. Героиня решается исполнить свое обещание, данное мужу до брака, о том, что она разведется с ним, если он встретит другую любовь. В наших прежних исследованиях мы пришли к выводу о том, что диалектичность образа, его противоречивость составляют художественный прием писателя. В этой манере, ставшей его визитной карточкой, автор складывает цельный образ героини из двух крайне противоречивых друг другу описаний Элизабет. Каждое из них имеет общие точки, которые составляют ключевые моменты для конкретизации и интерпретации образа:

1) «Элизабет – счастливая женщина»: черное платье – вкус, мода, достаток; белые бусы – гармония с черным, элегантность, вкус; брак с молодым мужчиной – притягательная красота, магия обворожения; изумруд на кольце – изящество, богатство; прямая спина – уверенность, стать;

2) «Элизабет – несчастная женщина»: черное платье – траур; бусы на шее – петля; брак с молодым мужчиной – жертва прошедшей страсти; кольцо в руке – конец брака, потеря смысла жизни, смерть; прямая спина – последние силы при восхождении на эшафот.

Как видим, первая и вторая линии образности составляют два бытия счастливой и несчастной героини. В сознании автора этот сложный мыслительный образ противопоставляется образу жены рассказчика: Элизабет не может позволить опоздать на встречу с мужем, которому объявит о разводе, а жена рассказчика нарушает договоренность и не появляется к обеду в условленный час. Таким образом, слово «обещание» (the promise), вынесенное автором в название рассказа, ориентирует читателя на конкретное прочтение действий героев. Оно отсылает к двум ситуациям: в одной обещание легко нарушается, в другой ни при каких условиях не может быть нарушено. Прозрачная расстановка знаков, ясная структурность образов, легкая считываемость схематичности интенционального бытия в рассказе позволяют увидеть особую специфику созданного мира: это мир-модель, в нем не живут, в нем вещам и отношениям даны оценки, вынесены все вердикты, воплощенный мир и есть схема, требующая наименьшей конкретизации. Все это ведет к большей степени абстрактности и завершенности бытия, с одной стороны, и к меньшей степени необходимости в конкретизации, с другой.

Заголовок в сознании автора – идейный сгусток, обобщение с заключенным в нем посылом. В романе А.С. Байетт «Дева в саду» (“The Virgin in the Garden”) [11] через образ, заключенный в заглавии, вскрывается полионтичность объекта «дева». В отличие от мира-модели, этот мир непредсказуем, он, скорее, хаос (что соответствует эпохе постмодерна). Во-первых, заглавием автор отсылает к главной героине – семнадцатилетней Фредерике, исполняющей роль королевы Елизаветы I в спектакле «Астрея», подготовка к которому лежит в центре сюжета романа, а завершение сезона перетекает в финал романа. Во-вторых, оно апеллирует к исторической фигуре Елизаветы I, за которой закрепилось имя Королевы-Девственницы. В-третьих, оно перекликается со сменившей на английском троне Георга VI королеве Елизавете II и ее коронации в июне 1953 года (год постановки «Астреи»). В-четвертых, оно подразумевает закрепившееся за словом queen значение ‘гомосексуалист-девственник’ или ‘женоподобный мужчина – девственник’. Таким образом автор намекает на образ протагониста Александра, автора пьесы «Астрея». Автор настраивает читателя сложным в семантическом плане названием романа к встрече с полионтичностью интенционального мира произведения.

В феноменологии литературы интенциональное бытие и объект претендуют на статус автономного существования. Через процедуры восприятия, доработки и интерпретации созданного автором мира-схемы произведение познается в концентрированном виде, т. е. становится конкретизацией. В предложенных нами конкретизациях ситуаций неопределенности мы постарались осуществлять конкретизацию без процедур дополнения, которые, по словам Ингардена, способствуют выходу читателя за пределы художественной реальности. Отдельные случаи конкретизации неопределенных мест, как показывает практика, обладают большей эстетической ценностью для познающего субъекта, чем другие. Бусы, словно петля, на шее Элизабет, несомненно, становятся намного более семантически весомой точкой конкретизации, которая способствует пониманию авторского сознания и идей, заложенных в знаках-маяках рассказа Моэма. По сравнению со знаком «бусы», знак «черное платье», апеллирующее к элегантности, вкусу и трауру героини, – только преддверье в цельный образ.

В нашем исследовании мы специально обратились к ситуациям конкретизации в романах Мердок, касающихся подтекста, ясному в первую очередь именно читателю-философу. Тем самым мы хотели показать, что феномен автора неотделим от фигуры писателя. Подходя к анализу художественного произведения Мердок с этой позиции, найти рефлексию и художественное обыгрывание автором тем, объектов, личностей в художественном бытии не так сложно. Дальнейшее обращение к проблеме этики в романах Мердок было бы весьма оправданным, поскольку в своей профессиональной деятельности как философа ее интересовали проблемы добра и зла.

Создавая мир-схему на примере художественного приема Моэма в коротком рассказе, мы убедились, что конкретизация интенционального бытия в сознании читателя может быть сведена к самым простым процедурам. Стремление Моэма состоит не в том, чтобы создать полноту бытийности, а изобразить мир как модель. Образ героя тоже воссоздан как модель, но обязательно с противоречивыми, но гармонично вытекающими друг из друга началами. Во многих его произведениях малой прозы схематизация объекта и есть цель произведения.

Стремление к многослойности бытийности объекта показана на примере заголовка романа Байетт. Заглавие отсылает к сложным семиотическим кодам. Автор чувствует потребность в полионтичности объектов, в изобилии деталей для каждого бытия. Мир ее романа трудно назвать схематичным: наоборот, она предлагает читателю много собственных конкретизаций объектов или подсказок читателю. Роман «Дева в саду» является примером особого взаимодействия автора и читателя, когда последний погружается в сложный мир деталей и переживаний.

Библиографический список

1. Ладов В.А. Интенциональность в языке: проблема выразимости. *Известия Томского политехнического университета*. 2003; Т. 306, № 5: 117–119.
2. Ингарден Р. *Исследования по эстетике*. Москва: Издательство Иностранной литературы, 1962.
3. Тимощук Е.А. Феноменология литературы Романа Ингардена. *Филологические заметки*. 2019; Т. 1, № 17: 1–20.
4. Нестеров А.Ю., Демина А.И. Воображение в семиотике творчества. *Вестник Томского государственного университета.* 2020; № 46: 84–89.
5. Моэм С. *Пироги и пиво, или Скелет в шкафу*. Перевод А. Иорданского. Москва: Издательство АСТ, 2014.
6. Мердок А. *Замок на песке*. Перевод И. Трудолюбовой. Москва: Издательство АСТ, 2024.
7. Витгенштейн Л. *Логико-философский трактат*. Перевод И. Добронравова и Д. Лахути. Available at: http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000272/st000.shtml
8. Мердок А. *Дитя слова*. Перевод Т. Кудрявцевой. Москва: Художественная литература, 1981.
9. Никифоров А.Л. Не все то золото, что блестит (“Логико-философский трактат” Л. Витгенштейна). *Философский журнал*. 2018; Т. 11, № 1: 160–172.
10. Maugham W.S. Collected short stories. Penguin Books, 1978; Vol. 1.
11. Байетт А.С. *Дева в саду*. Перевод О. Исаевой. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2022.

References

1. Ladov V.A. Intencional'nost' v yazyke: problema vyrazimosti. *Izvestiya Tomskogo politehnicheskogo universiteta*. 2003; T. 306, № 5: 117-119.
2. Ingarden R. *Issledovaniya po `estetike*. Moskva: Izdatel'stvo Inostrannoj literatury, 1962.
3. Timoschuk E.A. Fenomenologiya literatury Romana Ingardena. *Filologicheskie zametki*. 2019; T. 1, № 17: 1-20.
4. Nesterov A.Yu., Demina A.I. Voobrazhenie v semiotike tvorchestva. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2020; № 46: 84-89.
5. Mo`em S. *Pirogi i pivo, ili Skelet v shkafu*. Perevod A. Iordanskogo. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2014.
6. Merdok A. *Zamok na peske*. Perevod I. Trudolyubovoj. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2024.
7. Vitgenshtejn L. *Logiko-filosofskij traktat*. Perevod I. Dobronravova i D. Lahuti. Available at: http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000272/st000.shtml
8. Merdok A. *Ditya slova*. Perevod T. Kudryavcevoj. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1981.
9. Nikiforov A.L. Ne vse to zoloto, chto blestit (“Logiko-filosofskij traktat” L. Vitgenshtejna). *Filosofskij zhurnal*. 2018; T. 11, № 1: 160-172.
10. Maugham W.S. Collected short stories. Penguin Books, 1978; Vol. 1.
11. Bajett A.S. *Deva v sadu*. Perevod O. Isaevoj. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2022.

Статья поступила в редакцию 25.11.25

УДК 81'37:233 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-561-564

Kozhevnikov A.O., *senior teacher, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: andrei.k0@aol.com*

COGNITIVE MODEL OF THE LINGUISTIC CONCEPT OF "FREEDOM" BASED ON THE ASSOSIATION SURVEY RESULTS. The paper examines the perception of the linguocultural concept of "freedom" in the modern English-speaking context within the framework of cognitive linguistic research. The concept of freedom is often associated with philosophy and demonstrates a high degree of verbal explicability whose interpretative potential is highly discourse-related. The study argues for the need to construct cognitive frameworks that would enable the development of an integrated conceptual model of freedom as a linguocultural phenomenon. The research aims to conceptualize the discrete components of the "freedom" concept and to integrate them into a unified cognitive model. The proposed model is developed through linguistic analysis and interpretation of data obtained from an associative experiment involving words that explicate the given concept. The model identifies the core, peripheral, and background elements of the concept. The practical implementation of this model may enhance further linguistic and cognitive studies of conceptual structures.

Key words: **cognitive linguistics, associative experiment, concept, freedom, cognitive model**

А.О. Кожевников*, ст. преп., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: andrei.k0@aol.com*

КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ КОНЦЕПТА «FREEDOM» НА БАЗЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

В статье рассматривается проблема перцепции лингвокультурного концепта «Свобода» в современной англоязычной среде в рамках лингвокогнитивного исследования. «Свобода» как понятие частно относится к области философии и обладает высокой степенью вербальной эксплицированности, чей интерпретационный потенциал зависит от дискурса. Следовательно, существует необходимость построения когнитивных рамок для создания целостной концептуальной модели свободы как лингвокультурного феномена. Другими словами, в статье проводится попытка концептуализации дискретных компонентов (понятий) концепта «Свобода» и объединения их в когнитивную модель. Предложенная автором модель построена в ходе лингвистического анализа и интерпретации результатов ассоциативного эксперимента со словами-экспликаторами данного концепта. Модель показывает ядерные, периферийные и фоновые особенности перцепции концепта. Дальнейшее практическое использование модели поспособствует лингвистическим и когнитивным исследованиям концептов.

Ключевые слова: **когнитивная лингвистика, ассоциативный эксперимент, концепт, свобода**

Актуальность данного исследования обусловлена перманентной важностью исследуемой проблемы сразу в нескольких областях знания: социально-политической, философской и лингвистической (психо- и социолингвистической). Изучение проблемы понятия «*свобода*» в широком смысле, или комплекса понятий, объединённых в целостный концепт «Свобода», всегда затруднено гетерогенностью индивидуальных и общекультурных перцепций свободы как идеи, а также реализацией этой идеи в разных сферах социокультурных отношений. Так, например, Т. Гоббс объяснял свободу с точки зрения наблюдательной физики: «*свобода означает отсутствие сопротивления (под сопротивлением я разумею внешнее препятствие для движения), и это понятие может быть применено к неразумным созданиям и неодушевленным предметам не в меньшей степени, чем к разумным существам*» [1, с. 567]. В то же время он рассматривал «свободу» и в плоскости политических отношений: «*право же есть естественная свобода, не установленная законами, а оговоренная в них*» [1, с. 279]. Следовательно, Гоббсом допускается мысль о существовании естественных прав, определяемых юридически, которые не ограничивают действия индивида на территории действия закона. Близко к Гоббсу рассуждал Дж.С. Милль, рассматривая свободу в рамках социальных отношений: «*только такая свобода и заслуживает названия свободы, когда мы можем совершенно свободно стремиться к достижению того, что считаем для себя благом, и стремиться теми путями, какие признаем за лучшие, – с тем только ограничением, чтобы наши действия не лишали других людей их блага, или не препятствовали бы другим людям в их стремлениях к его достижению*» [2, с. 9]. Милль представляет свободу как индивидуальную способность к действию, которая имеет свои ограничения и границы при взаимодействии индивидуумов внутри социального организма.

А. Камю также рассматривал «*свободу*» как политическую рамку, которая не ограничивает, а, скорее, определяют степень индивидуальной дозволенности действия индивидуумов: «*по поводу свободы у меня нет иных понятий, кроме тех, которыми располагает узник или современный индивид в лоне государства. Единственно доступная моему познанию свобода есть свобода ума и действия*» [3, с. 54]. В таких рамках «*свобода*» воспринимается Камю как некая защита от бремени личной ответственности и, возможно, событийного хаоса: «*точно так же (это мое второе сравнение) античные рабы не принадлежали себе. Им была знакома свобода, заключающаяся в отсутствии чувства ответственности*» [3, с. 56]. Подобное понимание «свободы» можно рассматривать в эмоциональной плоскости интроспекции.

Однако существует и противоположенное понимание «*свободы*» – как борьбы против сопротивления: «*диктатурам, в свою очередь, важно показать, что свобода говорить «нет» у них не исчезла. В этом заключается один из величайших комплиментов, который можно сделать свободе*» [4, с. 11]. Также: «*Свобода не в том, чтобы делать то, что хочешь, а в том, чтобы не делать того, чего не хочешь*» [5, с. 69].

Приведённые цитаты указывают на значительную широкозначность лексемы «*свобода*». Смена социально-политических парадигм с сопутствующими историческими событиями также влечёт за собой и трансформацию понятий, связанных со свободой, и, соответственно, изменение восприятия самого концепта. По этой причине социальная и индивидуальная перцепция «*свободы*» требует постоянного мониторинга, а актуализация данных о понятии (и целому концепту как совокупности понятий) способствует более целостному пониманию проблемы не только в рамках когнитивной лингвистики, но и в области социальных и политических наук.

Таким образом, понятие «свобода» представляет собой сложный социокультурный феномен, концептуализация которого может быть прослежена и проанализирована при помощи языка. «Свобода» как языковой концепт аккумулирует в себе всю совокупность связанных понятий и реализует их в языковых сценариях и/или фреймах. Исследование данного концепта поможет подробнее изучить лингвокогнитивные характеристики английской языковой картины мира в общем и подробнее понять когнитивную структуру понятия «*свободы*» в частности.

Целью данного исследования является составление когнитивной интерпретации концепта «*Свобода*» в современном английской лингвокультуре при помощи выделения ядерных понятий, входящих в семантическое поле слов-экспликаторов концепта и последующее построение когнитивной модели концепта. Для исследования языкового концепта и семантики слов-экспликаторов, входящих в понятийное поле концепта, в основном применяется два типа экспериментов: ассоциативный и семантический [6, с. 593]. Поскольку семантический анализ был выполнен нами ранее (например, [7; 8]), в данном исследовании основной целью становится ассоциативный эксперимент с носителями английского языка.

Объектом исследования являются ассоциативные реакции респондентов на слова-экспликаторы концепта «Свобода» в английском языке.

В задачи исследования входят: 1. Анализ и интерпретация ассоциативных реакций на слова-экспликаторы предшествующих ассоциативных экспериментов; 2. Категоризация проанализированных интерпретаций; 3. Проведение собственного ассоциативного эксперимента и актуализация данных; 4. Компаративный анализ старой и новой баз данных; 5. Анализ и категоризация новых результатов; 6. Построение когнитивной модели на основе полученных категорий.

Теоретическая значимость заключается в обновлении и пополнении ассоциативных данных по исследуемому концепту, а также актуализация теоретической базы для лингвокогнитивных исследований.

Практическая значимость заключается в том, что построенная когнитивная модель может использоваться в дальнейших когнитивных и лингвокультурных исследованиях; модель можно применять для пополнения лингвокультурной концептосферы; полученные ассоциативные результаты – для обновления баз ассоциативных словарей, а также в нелингвистических исследованиях (социология, политология, философия).

Научная новизна исследования заключается в использовании современных инструментов для пополнения ассоциативных и социолингвистических данных, категоризации результата ассоциативного эксперимента и формирования когнитивной модели лингвокультурного концепта «*Свобода*».

Для достижения поставленных задач был выбран метод ассоциативного эксперимента, так как он помогает выявить языковые стереотипы и специфические черты менталитета [9, с. 62] носителей языка, что, свою очередь, способствует детальному пониманию когнитивной картины определённых концептов, задействованных в конкретных лингвокультурах. Отвечая на слова-стимулы,

информанты предоставляют нам фрагментарную информацию о целом социокультурном феномене, ассоциации с которым позволяют подробно изучить эти фрагменты в сознании носителей языка [10].

Важным для данного исследования принципом ассоциативного эксперимента является следующее действие: информантам «*предлагается ответить на слово-стимул первыми пришедшими на ум словами*» [11]. Таким образом, у информанта в памяти возникают самые релевантные ассоциации, находящиеся в центре ассоциативного поля и, соответственно, центре семантического поля слова-экспликатора. При этом ассоциации в свободном ассоциативном эксперименте возникают под влиянием как лингвистических, так и прагматических факторов [12, с. 7].

Соглашаясь с мнением Л.М. Вердомацкого о том, что «*ассоциативные реакции позволяют эффективно исследовать сознание языковой личности, принадлежащей той или иной социальной группе, тому или иному народу, и позволят вскрыть присущие ей культурные и национальные особенности, поскольку дают представление о ментальном образе мира личности, помогают его структурировать, определить и описать его специфику*» [13, с. 179], мы принимает ассоциативный эксперимент одним из основных методов исследования лингвокультурных концептов, поскольку ядерные реакции носителей языка напрямую указывают на особенности перцепции данных понятий.

В ходе эксперимента проводился компаративный анализ реакций из ассоциативных баз данных **Edinburgh Associative Thesaurus** (**EAT**) [14], составленном в 1972 году по результатам ассоциативного эксперимента, который проводился с британскими студентами с 1968 по 1971 гг. Согласно данным из **EAT**, самой частотной ассоциацией со словом '**freedom**' выступает слово '***liberty***'. Слово '***liberty***' не является полным синонимом слова 'freedom' и может заменяться им в любых контекстах. «*Свобода*» является многогранным культурным концептом, который включает в себя не только обширные фоновые знания, но и определённые сценарии и/или фреймы. Поэтому в условиях эксперимента респонденту было легче отреагировать одним из наиболее очевидных синонимов, а не аккумулировать весь объём знаний, ассоциируемый с данным концептом. Такая реакция также может указывать на то, что «*свобода*» в восприятии британцев является более абстрактной ценностью, чем, например, у американских респондентов. Менее вероятно, что респонденты ассоциируют более абстрактное '***freedom***' с более конкретным '***liberty***', так как подобное сравнение требует определённых рассуждений, исключенных из специфики самого эксперимента.

К подобным очевидным ассоциациям можно также отнести такие слова, как '*life*', '*love*' и '*peace*'. «*Свобода*» как ценность или как культурный феномен соотносится с другими положительными культурными феноменами или ценностями. Ассоциации с '*away*', '*release*' и '*escape*' могут указывать на антонимические ассоциации: «*свобода*» как устранение сдерживающего фактора. Слово '*America*' связано с популярным в массовой культуре образом США как «*страны свобод и возможностей*». Ассоциации со словами '*speech*', '*fighter*' и '*fighters*' являются синонимическими и связаны с известными коллокациями.

Из менее частотных ассоциаций можно заметить связь «*свободы*» с политикой и государством: '*anarchy*', '*country*', '*democracy*', '*imperialism*', '*independence*', '*justice*', '*banner*' (star spangled banner). В социополитическом дискурсе также прослеживаются антонимические ассоциации: '*captivity*', '*chains*', '*lock*', '*prison*', '*slavery*'.

Слово-эспликатор '***liberty***', как и в случае со словом-стимулом '***freedom***', наиболее частотно вызывал у респондентов ассоциацию с самым очевидным синонимом '***freedom***'. Синтагматические ассоциации: '*statue*', '*bell*', '*valance*', также являются частотными реакциями, что может указывать на закреплённость этой лексемы в языковой практике и её связь с устойчивыми социокультурными представлениями. Слова-реакции '*equality*', '*justice*', '*peace*' указывают на ассоциацию с политикосоциальными феноменами. В отличие от подобных абстрактных ассоциаций с словом '*freedom*' ('*life*', '*love*'), слово '*liberty*' соотносится к более сложным социальным понятиям ('*justice*', '*equality*'). Менее частотная реакция '*bodice*' является антонимической ассоциацией.

В случае со словом-стимулом '**free**' большая часть самых частотных ассоциаций являются синтагматическими: '*country*', '*love*', '*speech*', '*man*', '*air*' (среди менее частотных: '*born*', '*from*', '*hold*', '*will*', '*trade*'). Слова-реакции '*freedom*' и '*liberty*' снова указывают на синонимические ассоциации. "Prison" указывает на антонимическую ассоциацию. Слово '*easy*' может обозначать '*лёгкость*' как на один из признаков отсутствия ограничений и сдерживающих факторов.

Результаты эксперимента позволяют сделать следующие выводы:

1) в большинстве случаев слова-стимулы ассоциируются со своими **синонимами**. Это связано с абстрактностью самого понятия и объемностью концепта;

2) антонимические ассоциации указывают на важность дихотомии свобода-несвобода;

3) абстрактные ассоциации указывают на аксиологический статус концепта: свобода отождествляется со спокойствием, жизнью, любовью; а также справедливостью и равенством.

Другой важной базой ассоциативных данных является **University of South Florida Free Association Norms** [15]. База данных содержит результаты ассоциативного эксперимента, который проводили со студентами в США в 1973 году.

Американский эксперимент со словом-стимулом '**freedom**' показывает, что реакция '**liberty**' также является самой частотной на слово-стимул '**freedom**'. Вполне ожидаемо американская группа респондентов ассоциирует «*свободу*» со своей страной, независимостью и демократией ('*America*', '*USA*', '*constitution*', '*independence*', '*rights*', '*movement*', '*patriotic*'). Слово '*apartment*' у американских студентов противопоставляется необходимости жить в университетском общежитии. Уникальной реакцией является слово '*choice*'. В британской базе ассоциаций **EAT** такая ассоциация не наблюдается. Более того, отличительной чертой американской базы является отсутствие синтагматических реакций.

Менее частотные реакции указывают на визуальный образ «*свободы*» ('*eagle*', '*gull*', '*ocean*'); на социально-правовое понимание «свободы» ('*license*', '*justice*', '*anarchy*') и на антонимические реакции ('*escape*', '*release*', '*flee*', '*responsibility*'). Также можно проследить идею борьбы за свободу: '*struggle*'.

Слово-стимул '**liberty**' наиболее частотно вызывало ассоциацию со статуей ('*statue*', а также '*torch*' и '*New York*'). Данная реакция встречается более частотно, чем ассоциация со словом-синонимом '*freedom*'. Такой результат можно объяснить национальной спецификой респондентов. Остальные ассоциации идентичны реакциям в **EAT**.

Слово-стимул '***liberty***' вызывает более символичные ассоциации, чем слово-стимул '***freedom***'. Возможно, это можно объяснить более высоким регистром слова '***liberty***', а также связью слова с национальной идеей свободы в США.

Слово-стимул '**free**' вызывает широкий спектр реакций. Помимо слова синонима 'liberal', '**free**' ассоциируют с избавлением от сдерживающих факторов ('*release*', '*escape*'); отсутствием сдерживающих факторов и принуждения ('*independent*', '*loose*', '*wild*'); также с менее частотными '*roam*', '*spree*', '*volunteer*', '*charity*', '*weekend*', '*holiday*', '*careless*', '*innocent*'); с образом летающего существа ('*butterfly*'). Также обнаруживается синтагматическая реакция ('*sample*').

Менее частотные реакции снова отождествляются с Америкой ('*America*', '*american*'); реакция '*natural*' может указывать на отсутствие каких-либо внешних элементов или быть сходным по значению с реакцией '*wild*'. Другие реакции являются антонимическими ассоциациями: '*captive*', '*prisoner*', '*duty*', '*capture*', '*stuck*', '*trap*', '*catch*', '*guilt*', '*slave*', '*bound*', '*occupied*', '*tax*'. Слово-стимул '**free**' вызывает образные ассоциации со «*свободой*» ('*balloon*', '*wind*', '*wings*', '*flying*'). Синтагматические реакции следующие: '*form*', '*spirit*', '*lifestyle*', '*advice*', '*will*', '*clinic*'.

Британский и американский ассоциативные эксперименты проводились во второй половине XX века со студентами университетов: это означает, что, во-первых, качество результатов ограничено одной возрастной и социальной группой (студенты), во-вторых, к настоящему моменту данные устарели. Социокультурные концепты имеют свойство трансформироваться с ходом времени и изменением социальной и политической обстановки в отдельно взятой стране; а также подвержены другим факторам.

Таблица 1

Ассоциативное поле «*свобода*», респонденты США

Слово-стимул "freedom"	**Количество реакций**
Ядерные реакции	America/ USA (13), liberty (7), US Flag/stars and stripes (4)
Периферия	Independence (3), openness/open space (3), choice/ options (3), speech (2), peace (2)
Единичные реакции	alone, abroad, financially stable, rings, open, gun, flexibility, inalienable natural right, growth, relief, flying, eagle, energy, lots of countries, religion, patriotism, loud, annoyance with republicans, destruction of capitalism, own decisions, privacy, security, imagined, happy
Слово-стимул "liberty"	**Количество реакций**
Ядерные реакции	Statue of Liberty/Statue (12), Freedom (10), right/rights (4), Liberty Bell (4), justice (4)
Периферия	America (2), life (2)
Единичные реакции	New York, peace, free, revolutionary war, bell, eagle, for all, inalienable natural right, country, freedom from government, ...or death, restriction, core, unique, misunderstood, happiness
Слово-стимул "free"	**Количество реакций**
Ядерные реакции	America (3), cost/no cost (3).
Периферия	eagle (2), liberty (2), run (2).
Единичные реакции	no ties, alone, no commitment, money, independence, because of the brave, open, space, lunch, unencumbered, unconstrained, conceptual, theoretical, for all, TurboTax, change, real estate, free as a bird, at last free at last, no money, relaxed, price, reward, strategy, right, flying, wind, jump, smile, no one controlling you, form, liberated, dom, cheap, hero, chains, US Flag, loud, land of the free, untrue, free things, ability, happy, be yourself, no fear, alignment, happiness, exploration

Для проведения собственного эксперимента слова-экспликаторы концепта «*Свобода*» (‘**freedom**’, ‘**free**’, ‘**liberty**’) были расположение в произвольном порядке в ряде с другими абстрактными словами (**hope**, **honour**, **love**, **fear**) для того, чтобы информанты не догадались о цели и направленности эксперимента и могли давать беспристрастные ответы. Поскольку эксперимент проводился в сети Интернет, количество слов-стимулов также было сокращено до восьми для того, чтобы не допустить потерю внимания и концентрации у информантов. Отсутствие официальной атмосферы (которая могла присутствовать при проведении эксперимента в аудитории исследовательского центра или учебного заведения), а также к ни к чему не обязывающий характер интернет-опроса могли негативно повлиять на желание информантов участвовать в эксперименте и привести к «резкому возрастанию экстрасигнальных реакций (по принципу – лишь бы что-то написать, чтобы отвязались) и отказов от реагирования вообще» [16, с. 57]. Для проведения эксперимента мы использовали ресурсы ***Surveyswap*** (https://surveyswap.io/), ***Surveytandem*** (https://surveytandem.com/) и ***Google Forms*** (https://docs.google.com/forms).

Ресурсы *Surveyswap* и *Surveytandem* имеют систему бонусных баллов, которые начисляются респондентам за качественно пройденный опрос. Качество ответов оценивает сам исследователь, проводящий опрос. Эти баллы используются для продвижения собственных исследований. Таким образом, респонденты заинтересованы в прохождении опроса. Более того, данные ресурсы позволяют ограничивать участие респондентов в опросе по региональному и лингвистическому признакам.

Эксперимент проводился в период с 15 мая 2024 по 5 июня 2024 г. Общее количество респондентов – 119. Количество респондентов из США – 47; Великобритании – 52; Австралии – 15; Канады – 5. Ассоциации на слово-стимул ‘**freedom**’ указаны в табл. 1.

Таблица 2

Ассоциативное поле «*свобода*», респонденты Великобритании

Слово-стимул “freedom”	**Количество реакций**
Ядерные реакции	Liberty (5), America/USA (4)
Периферия	peace (3), speech (3), independence/independent (3), democracy (2), nature (2), social justice/justice (2), free (2), life (2), slavery (2), happy (2), Braveheart (2)
Единичные реакции	road, power, prison, unbound, equal, acceptance, breathe, wind, Statue of Liberty, French flag, choice, fight, travel, expression, success, space, flying, all groups free, enjoy, live freely, relax, flight, ...of information, human right, fundamental right, rights, time, racism, history, liberation, happiness, financially stable, restraint, bird, struggle, battle, dove, peace of mind, 19th July
Слово-стимул “liberty”	**Количество реакций**
Ядерные реакции	freedom (17), statue (14), America/USA (5), free (4)
Периферия	bell (2), happy (2), peace (2)
Единичные реакции	NYC, feminism, equal right, human right, hope, city, autonomy, fight, justice, democracy, ...and fraternity, pride, financial freedom, liberation, saving someone, lady, rude/disrespect, “liberty fraternity equality”
Слово-стимул “free”	**Количество реакций**
Ядерные реакции	freedom (6)
Периферия	liberated (3), bird (3), life (3), happy (3), happiness (2), at peace (2), hope (2), slavery (2)
Единичные реакции	nature, young, price, jail, trapped, What’s the catch?, unbound, space, sun, cross, grave, a broken shackle, green field, food, money, expression, loose, unrestricted, no chains, gifts, free speech, live life, open, cost, lucky, Nelson Mandela, cheap, suspicious, break, escape, worthless, oppression, people, carefree, relaxed, dom, Gratuito

Для установления семантического поля концепта «*свобода*» мы провели анализ результатов ассоциативного эксперимента с использованием когнитивных методов, т. е. анализу подвергалась не только первая реакция респондента, а вся цепочка ответов [17, с. 186], а также прослеживалась когнитивная связь с более и менее частотными ответами других респондентов.

В целом результаты анализа указывают на отождествление «*свободы*» с США. Образ Америки часто презентуется как «*страна свободы*»: тематика американской свободы является частью американской массовой культуры. Тем не менее ассоциация «*свободы*» со страной или атрибутикой этой страны (*US flag, statue*) указывает на социальное или конкретно политическое восприятие данного социокультурного понятия носителями английского языка из Великобритании и США.

«*Свобода*» как право и политическая/юридическая возможность является стандартной идеей внутри политического дискурса: *«…там, где нет закона, нет и свободы. Ведь свобода состоит в том, чтобы не испытывать ограничения и насилия со стороны других, а это не может быть осуществлено там, где нет закона*» [18, с. 227]. Эту идею «*свободы*» дополняют и другие частные реакции: ‘*right*’, ‘*democracy*’, ‘*justice*’, ‘*patriotism*’. Реакцию ‘*independence*’, а также ‘*choice*’ и ‘*privacy*’ можно также рассматривать как часть этой идеи, так как ‘*независимость*’, ‘*выбор*’, ‘*уединение*/*частная жизнь*’ не могут существовать в условиях сильных социальных ограничений.

Менее частотные реакции также указывают на социальное понимание «*свободы*»: ‘*financially stable*’, ‘*lots of countries*’, ‘*religion*’, ‘*annoyance with republicans*’, ‘*destruction of capitalism*’, ‘*racism*’, ‘*French flag*’, ‘*9th July*’, ‘*Black Lives Matter*’, ‘*feminism*’, ‘*government*’.

Пространственное восприятие «*свободы*» связано с образом открытого пространства: ‘*space*’, ‘*open*’, ‘*openness*’ и т. д. Из менее частотных реакций можно выделить ‘*flying*’, ‘*bird*’, ‘*eagle*’, ‘*dove*’. Образы птицы и полёта указывают на неограниченность в пространстве.

«*Свобода*» также часто ассоциируется со счастьем: ‘*happy*’, ‘*happiness*’. Реакция ‘*peace*’ также указывает на аксиологический статус свободы в представлении носителей английского языка. Ассоциация ‘*life*’ тоже может указывать на аксиологический аспект.

Результаты американской и британской групп респондентов во многом схожи. Из особенностей американской группы можно выделить частотную ассоциацию слова ‘**liberty**’ с правами (‘*right*/*rights*’) и справедливости (‘*justice*’), что можно объяснить особенной культурной значимостью понятия «*свобода*» в американской культуре. У британской группы респондентов реакции ‘*right*’ и ‘*justice*’ встречаются только два раза – каждая в ответ на разные слова-стимулы.

Более того, американские респонденты более склонны ассоциировать «*свободу*» с открытым пространством.

Таким образом, результаты данного эксперимента показали схожие с **Edinburgh Associative Thesaurus** и **University of South Florida Free Association Norms** базовые реакции. Однако можно выделить некоторые различия: 1) низкий процент синтагматических реакций в настоящем эксперименте; 2) отсутствие концентрации специфических реакций, обусловленных социальной ролью респондентов (респонденты прошлых экспериментов являлись студентами); большое количество реакций, связанных с политическим дискурсом, что подтверждает результаты социолингвистического опроса, проводимого нами ранее [19].

Общая картина восприятия концепта «*Свобода*» носителями английского языка указывает на преобладание ***социально-политического дискурса***. Большинство респондентов во всех группах ассоциируют свободу с понятиями социально-политических отношений. «*Свобода*» воспринимается как право и независимость внутри среды социальных отношений.

Другое базовое восприятие свободы можно назвать «***пространственным***». «*Свобода*» воспринимается как открытое пространство и, следовательно, как отсутствие стеснения и ограничивающих факторов. Такое восприятие также передаётся через образ движения (полёта) и субъекта, который это движение совершает (птица).

Таким образом, ядром концепта «*Свобода*» в англоязычной лингвокультуре являются ***социально-политические*** отношения: наличие прав к совершению действий и отсутствие ограничивающих факторов; борьба за эти права.

Периферийная перцепция концепта «*свобода*» указывает на ***пространственное*** ощущение данного понятия: отсутствие внешних физических ограничений для движения. Данная перцепция метафорически связана с ***социально-политической*** через образ отсутствия ограничений и сдерживающих факторов.

Следует также выделить фоновые (специфические) реакции, которые указывают на аксиологический статус перцепции концепта «*свобода*»: позитивное восприятие свободы как нечто связанное со счастьем, жизнью и спокойствием.

Результаты данного эксперимента открывают перспективы дальнейших исследований концепта «*Свобода*», а также создания концептосферы для социального дискурса.

Когнитивная модель концепта «Свобода» на основе ассоциативного эксперимента изображена на рис. 1.



Рис. 1. Когнитивная модель концепта «Свобода» в английской лингвокультуре на базе результатов ассоциативного эксперимента

Библиографический список

1. Гоббс Т. *Основы философии (о теле, о человеке, о гражданине)*; *Человеческая природа*; *О свободе и необходимости*; *Левиафан*. Перевод с английского. Москва: Издательство АСТ: ОГИЗ, 2022.
2. Милль Дж.С. *О Свободе. Антология мировой либеральной мысли (I половины XX века)*. Москва: Прогресс-Традиция, 2000.
3. Камю А. *Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство*: Перевод с французского. Москва: Политиздат, 1990.
4. Юнгер Э. *Уход в лес*. Москва: Ад Маргинем Пресс, 2020.
5. Руссо Ж.Ж. *Избранные сочинения*. Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1961; Т. 3.
6. Лось А.Л. Проблема использования экспериментальных методик в когнитивной лингвистике. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2023; № 2: 590–596.
7. Кожевников А.О. Семантический базис концепта «свобода» в английском языке. *Проблемы языкового образования в вузах: теория и практика:* материалы I Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2019: 158–167.
8. Кожевников А.О., Чернобров А.А., Черноброва Л.Д. Лингвокультурологические и прагматические аспекты концепта «свобода» в английском, немецком и русском языках. *Социо-кросс-культурный подход в интегрированном образовательном пространстве системы «школа – вуз»*. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2020: 36–47.
9. Палеева Е.В. Концептуальный анализ как метод лингвистических исследований. *Теория языка и межкультурная коммуникация*. 2010; № 2: 61–65.
10. Алферова Ю.И. *Профессионально-маркированные компоненты языкового сознания*: Диссертация … кандидата филологических наук. Омск, 2005.
11. Белянин В.П. *Психолингвистика: учебник*. Москва: Флинта: Московский психосоциальный институт, 2003.
12. Леонтьев А.А. *Основы психолингвистики*. Москва, 2003.
13. Вардомацкий Л.М. Современная ассоциативная лингвистика и ее приложение к решению практических задач. *Ученые записки УО ВГУ им. П.М. Машерова*. 2022: 176–181.
14. Kiss G., Armstrong C., Milroy R. *The Edinburgh Associative Thesaurus. The associative thesaurus of English*. Edinburgh: Univ. of Edinb., MRC Speech and Communication Unit, 1972. Available at: http://rali.iro.umontreal.ca/rali/?q=en/Textual%20Resources/EAT
15. Nelson L., McEvoy C.L., Schreiber T.A. *University of South Florida Free Association Norms*, 1998. Available at: http://www.usf.edu/FreeAssociation/
16. Горошко Е.И. *Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента*. Москва: Издательская группа «РА – Каравелла», 2001.
17. Попова З.Д., Стернин И.А. *Семантико-когнитивный анализ языка*. Воронеж: Истоки, 2007.
18. Локк Дж. *Два трактата о правлении*. Москва: «Социум», 2020.
19. Кожевников А.О. Социолингвистические особенности перцепции концепта «свобода» в американской и британской лингвокультурах. *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков*. Новосибирск, 2022; № 2: 33–38.

References

1. Gobbs T. *Osnovy filosofii (o tele, o cheloveke, o grazhdanine)*; *Chelovecheskaya priroda*; *O svobode i neobhodimosti*; *Leviafan*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Izdatel'stvo AST: OGIZ, 2022.
2. Mill' Dzh.S. *O Svobode. Antologiya mirovoj liberal'noj mysli (I poloviny XX veka)*. Moskva: Progress-Tradiciya, 2000.
3. Kamyu A. *Buntuyuschij chelovek. Filosofiya. Politika. Iskusstvo*: Perevod s francuzskogo. Moskva: Politizdat, 1990.
4. Yunger `E. *Uhod v les*. Moskva: Ad Marginem Press, 2020.
5. Russo Zh.Zh. *Izbrannye sochineniya*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1961; T. 3.
6. Los' A.L. Problema ispol'zovaniya `eksperimental'nyh metodik v kognitivnoj lingvistike. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; № 2: 590-596.
7. Kozhevnikov A.O. Semanticheskij bazis koncepta «svoboda» v anglijskom yazyke. *Problemy yazykovogo obrazovaniya v vuzah: teoriya i praktika:* materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Novosibirsk: Sibirskij gosudarstvennyj universitet putej soobscheniya, 2019: 158-167.
8. Kozhevnikov A.O., Chernobrov A.A., Chernobrova L.D. Lingvokul'turologicheskie i pragmaticheskie aspekty koncepta "svoboda" v anglijskom, nemeckom i russkom yazykah. *Socio-kross-kul'turnyj podhod v integrirovannom obrazovatel'nom prostranstve sistemy "shkola – vuz"*. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2020: 36-47.
9. Paleeva E.V. Konceptual'nyj analiz kak metod lingvisticheskih issledovanij. *Teoriya yazyka i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2010; № 2: 61-65.
10. Alferova Yu.I. *Professional'no-markirovannye komponenty yazykovogo soznaniya*: Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Omsk, 2005.
11. Belyanin V.P. *Psiholingvistika: uchebnik*. Moskva: Flinta: Moskovskij psihosocial'nyj institut, 2003.
12. Leont'ev A.A. *Osnovy psiholingvistiki*. Moskva, 2003.
13. Vardomackij L.M. Sovremennaya associativnaya lingvistika i ee prilozhenie k resheniyu prakticheskih zadach. *Uchenye zapiski UO VGU im. P.M. Masherova*. 2022: 176-181.
14. Kiss G., Armstrong C., Milroy R. *The Edinburgh Associative Thesaurus. The associative thesaurus of English*. Edinburgh: Univ. of Edinb., MRC Speech and Communication Unit, 1972. Available at: http://rali.iro.umontreal.ca/rali/?q=en/Textual%20Resources/EAT
15. Nelson L., McEvoy C.L., Schreiber T.A. *University of South Florida Free Association Norms*, 1998. Available at: http://www.usf.edu/FreeAssociation/
16. Goroshko E.I. *Integrativnaya model' svobodnogo associativnogo `eksperimenta*. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «RA – Karavella», 2001.
17. Popova Z.D., Sternin I.A. *Semantiko-kognitivnyj analiz yazyka*. Voronezh: Istoki, 2007.
18. Lokk Dzh. *Dva traktata o pravlenii*. Moskva: «Socium», 2020.
19. Kozhevnikov A.O. Sociolingvisticheskie osobennosti percepcii koncepta "svoboda" v amerikanskoj i britanskoj lingvokul'turah. *Aktual'nye problemy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov*. Novosibirsk, 2022; № 2: 33-38.

Статья поступила в редакцию 25.11.25

УДК 81-83(075.8) DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-564-567

Kokova A.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: alnevd@mail.ru*
Kolyako V.O., *postgraduate, Department of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: vit.kolyako@gmail.com*

EXPRESSION OF MODALITY IN TEXTS OF MODERN ENGLISH PUBLICIST DISCOURSE. The article examines the role and functioning of the category of modality in contemporary English-language journalistic discourse. Various levels of modality expression – lexical, morphological, and syntactic – are analyzed in various types of texts: descriptive, narrative, argumentative, and explicative. Particular attention is paid to the implementation of modal devices in persuasive, informational, and persuasive texts. A comprehensive analysis of the use of modal verbs, words, constructions, and lexemes is conducted, as well as their role in shaping the semantic integrity and logical coherence of texts. It is shown that the category of modality plays a key role in the author's interpretation of facts and the construction of argumentation, enhancing rhetorical impact. The study emphasizes the importance of considering modal devices when analyzing contemporary journalistic style and its didactic aspects. The obtained results can be used in teaching stylistics and text theory in English. The work contributes to the development of linguistic studies of modality in the context of the media.

Key words: **category of modality, journalistic discourse, argumentation, text types, linguistic means, modal verbs, modal words, text structure, linguistic analysis, English-language press**

А.В. Кокова*, д-р филол. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: alnevd@mail.ru*
В.О. Коляко*, аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: vit.kolyako@gmail.com*

ВЫРАЖЕНИЕ МОДАЛЬНОСТИ В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В статье исследуются роль и особенности функционирования категории модальности в современном англоязычном публицистическом дискурсе. Анализируются различные уровни выражения модальности – лексический, морфологический, синтаксический – в текстах разных типов: описательных, нарративных, аргументативных и экспликативных. Особое внимание уделяется реализации модальных средств в текстах убеждающего, информационного и воздействующего характеров. Проведен комплексный анализ использования модальных глаголов, слов, конструкций и лексем, а также их роли в форми-

ровании смысловой целостности и логической связности текстов. Показано, что категория модальности играет ключевую роль в авторской интерпретации фактов и построении аргументации, усиливая риторическое воздействие. Исследование подчёркивает важность учёта модальных средств для анализа современного публицистического стиля и его дидактических аспектов. Полученные результаты могут быть использованы при преподавании стилистики и теории текста на английском языке. Представленная работа вносит вклад в развитие лингвистических исследований модальности в контексте медиапространства.

Ключевые слова: **категория модальности, публицистический дискурс, аргументация, текстовые типы, языковые средства, модальные глаголы, модальные слова, структура текста, лингвистический анализ, англоязычная пресса**

В условиях развития медиапространства современный англоязычный публицистический дискурс (далее – ПД) помимо объективной передачи фактов интерпретирует текст с учетом авторской позиции. Одной из ключевых категорий реализации коммуникативных стратегий в ПД является категория модальности. Современная ситуация в лингвистической науке показывает необходимость исследования категории модальности на уровне текста, где она влияет на формирование смысловой целостности текста. Особое значение категория модальности имеет в текстах убеждающего, побуждающего и дидактического типов. В то же время в текстах информативного типа модальные средства выражают степень достоверности сообщения. Таким образом, категория модальности определяет композиционно-смысловую организацию текста ПД.

Целью представленной статьи является установление специфики и характерных черт функционирования категории модальности в разных типах текстов англоязычного ПД.

В задачи исследования входят вопросы рассмотрения разных уровней текстов модальности (синтаксических, морфологических и лексических) в разных типах публицистических текстов (дескриптивных, нарративных, аргументативных и экспликативных).

Новизна работы заключается в комплексном анализе реализации категории модальности в текстах современного англоязычного ПД. Ранее модальность рассматривалась на материале разных языков на уровне морфологии и синтаксиса, то есть в предложении (П).

Теоретическая значимость статьи определяется результатами комплексного исследования категории модальности в английском языке с применением теории лингвистики текста, что позволило установить роль изучаемой категории в разных структурных типах текстов (дескриптивном, нарративном, аргументативном и экспликативном).

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в практике преподавания стилистики и теории текста современного английского языка при написании курсовых и дипломных работ студентов.

В лингвистической науке существует множество классификаций текстов по их типам и функциям. На наш взгляд, наиболее полной и развернутой является классификация текстов К. Бринкера, который выделяет четыре разновидности: дескриптивную, нарративную, аргументативную и экспликативную. Вышеназванные формы играют важную роль при определении функции текста и ее развертывании [6, с. 80].

Вместе с развитием модальной логики, которая является частью формализированной диалектической логики, интересы исследователей расширились и включают проблемы функционирования категории модальности в тексте [2, с. 84]. Модальность в современной логике, в отличие от классической формальной логики, рассматривается с точки зрения разных типов высказываний, суждений и способов выражения мысли. Средства выражения модальных значений в современном английском языке охватывают единицы разных уровней языка: лексический (модальные слова), грамматический (средства морфологии и синтаксиса, т. е. наклонения, модальные глаголы, типы предложений и синтаксические конструкции).

ПД находится в состоянии постоянного изменения и развития, при этом появляются новые методы его исследования и анализа. Особое внимание в современных работах ученые уделяют функциям публицистического стиля и его коммуникативным стратегиям [4; 5]. Фиксация внимания исследователей ощущается на функциональной, когнитивной, семантической, структурно-грамматической и стилистической характеристиках ПД.

В качестве основных функций современной публицистики выделяются информативная, воздействующая (убеждающая, побуждающая, дидактическая) и развлекательная функции [7].

Разные типы текстов ПД по функциональной направленности и по композиционной структуре обнаруживают значительные различия в своем модальном оформлении. Сказанное касается как видов модальных значений, свойственных определенным видам текста и их фрагментам, так и языковых средств их выражения [3, с. 171].

Информирующие тексты в ПД характеризуются тем, что их тема обычно обладает значительной в социокультурном отношении релевантностью. Среди таких типов текстов преобладают тексты-сообщения, обладающие чертой динамичности, содержание которых отличается не только динамичностью, но и чертами сенсационности без абзаца.

Например, в статье об особо ценных музыкальных инструментах (A 311-Year-Old Stradivarius Violin Sells for $11.25 Million at Sotheby's) сообщается о «судьбе» одной из скрипок, созданных А. Страдивари (ASVS). Данный текст в композиционном плане характеризуется динамичной структурой, включающей следующие компоненты: who, what, where, when, why, what for и последствия. В качестве тематического концепта *What* выступает артефакт – скрипка Страдивари, метонимически именуемая автором "The Stradivarius".

Причина (what for) аукциона Sotheby's – получение средств для развития консерватории.

В качестве «последствия» выступает покупка артефакта.

Модальное оформление рассматриваемого текста включает в себя функционально исходные позиции интерпретации, связанные с когнитивно-функциональными характеристиками темы, включающими, к примеру, значение реализуемой возможности: His estate donated the instrument to the New England Conservatory in 2015 with a provision that it *could* one day be sold to finance student scholarships (ASVS, П7). She said that having a rare instrument of that caliber at the conservatory was a privilege, but that the school felt a sale *could* help even more students (ASVS, П 25). Модальный глагол *can* (прошедшее время *could*) отражает модальность возможности при рассмотрении композиционного компонента *what for* в структуре дескриптивного текста;

"For a musician to play the instrument he once played is a magical experience and something you really *cannot* put a price on," she said (ASVS, П 13). В характеристике компонента «что» – скрипки The Stradivarius – большую роль играет категория оценки, взаимодействующая с модальностью возможности в ее позитивном оформлении. Оценочность с помощью модального глагола *can* с отрицанием в индикативе подчеркивает большую ценность тематического концепта.

В рассматриваемом тексте преобладает модальность действительности, выраженная формами индикатива, а также модальность возможности (потенциальности) в разных временах (*could, cannot*).

Тексты воздействующего типа англоязычного ПД по своей композиционной структуре относятся к аргументативному виду. При этом они распадаются на два основных подтипа: собственно аргументативные и тексты с комбинированной структурой.

При доминирующей композиционной форме аргументации они могут включать нарративные и дескриптивные фрагменты. Кроме вышеперечисленных текстуальных разновидностей важную роль играют тексты дидактического типа, в которых основой композиционной структуры является экспликация.

Тексты воздействующей функции отличаются значительным разнообразием видов значений при реализации категории модальности, а также употребляемых в них и языковых средств. В англоязычном ПД преобладающими функциями являются убеждение, побуждение и дидактическая функции [1, с. 67]. Наиболее употребительными типами убеждающих текстов являются собственно аргументативные. Важнейшим понятием формирования убеждающего типа текстов является аргументация [5]. В качестве наиболее приемлемой модели для анализа аргументации в публицистических текстах можно привести логическую модель аргументации. В этой модели логика публицистического текста рассматривается через несколько логико-семантических категорий: тезис, аргументы, правило логического вывода и подтверждение [6, с. 82]. С помощью этой модели можно выявить, какой логический вывод был вложен автором в публицистический текст, являющийся большой посылкой силлогизма. Тексты с убеждающей функцией разграничиваются по семантико-структурному критерию на собственно аргументативные и комбинированные.

В собственно аргументативных текстах модальность может содержаться уже в самом тезисе убеждения: For Dr Hinton, at least, backprop is *probably* superior to whatever happens in the brain. (ASPN, П 66). В данном случае выражается модальность проблематичности с помощью модального слова probably. Автор выдвигает следующий тезис в тексте: модель искусственного интеллекта backprop по мнению ученых, возможно, превосходит человеческий мозг (ASPN, П 66).

Аргументы тезиса данной статьи представлены в виде шести самостоятельных идей, в которых категория модальности играет значительную роль для доказательства выдвинутого тезиса. В данных аргументах автор использует разные модальные смыслы:

Так, например, в аргументе № 6 употребляется сослагательное наклонение subjunctive первый: Identifying the algorithm, or algorithms, that the brain uses to learn *would* be a big step forward for neuroscience (ASPN, П 63). В вышеназванном примере реализуемая возможность выражается с помощью сослагательного наклонения (*would be*).

Подчиненные аргументы рассматриваемой статьи содержат различные модальные средства.

1) модальные глаголы:

If artificial neural networks *can* be given biologically realistic features, such as specialised neurons that *can* integrate activity and error signals in different parts of the cell, *then* backprop *can* occur with a single set of neurons (ASVS, П 45). Здесь

сослагательное наклонение и модальный глагол *can* выражают предположение, гипотетическую возможность рассматриваемого концепта.

Here, neurons *may* use this information to pick out lines or edges before sending signals to the next layer, which *might* pick out eyes or feet (ASVS, П 25), дескриптивный фрагмент процесса выражается при помощи модального глагола *may* (*might*) не потенцию, а свойство самого объекта речи.

Powers with little interest in solar engineering *may* use it to their own advantage without considering the global implications. (ASVS, на основе П 48). Модальный глагол *may* отражает модальность вероятности, предположения.

Присутствует модальный глагол *can*, который выражает способность, возможность: Rich countries *can* afford such things, but poor countries and poor people need help (AWHN, на основе П 27, 28).

2) глаголы с модальной семантикой:

Hebbian learning *seems* too inefficient (ASVS, П 19), модальное слово *seems* отражает модальность предположения, высказанную автором.

Brains learn by being subtly rewired: some connections between neurons, known as synapses, are strengthened, while others *must* be weakened (ASVS, П 7) – модальный глагол *must* в данном контексте указывает, что описываемый принцип является единственным возможным.

2) модальные слова:

Степень вероятности или сомнения выражается с помощью модального слова *implausible*: This makes it less *implausible* (ASVS, П 43).

В основном аргументе статьи о глобальном потеплении (A 3°C world has no safe place) (AWHN) наблюдается модальная конструкция *will probably*, состоящая из глагола будущего времени и модального слова, которая отражает предположение: Unfortunately, 2021 *will probably* be one of the 21st century's coolest years. (AWHN, на основе П 10).

В текстах с контраргументацией модальность также выражается при помощи модальных слов. Модальное слово *indeed* выражает аподиктическую модальность, оно усиливает степень уверенности: *Indeed*, Mr. Trump's talk of annexing Canada appears to be a way of trolling his northern neighbors as part of his pressure for trade and other concessions (CATS, П 16).

Синтаксическая форма предложений в рассматриваемом типе текстов характеризуется однозначностью и ясностью изложения. В основе принципов грамматического оформления тексов в ПД лежат стилистический принцип ясности и наглядности изложения, поскольку тема статей нацелена на широкую публику читателей.

Усложненные модели аргументации в убеждающих текстах могут включать в себя основные и подчиненные аргументы. Автор может также использовать не одну аргументативную последовательность, а две или три, включая и структуру контраргументации.

Так, основные аргументы статьи о китайских интернет-магазинах (Chinese apps are a mixed blessing for American big tech) могут содержать модальность в основных аргументах (CAMB):

1. As Shein and Temu surge in popularity, some of vendors *may switch* from Amazon to them (CAMB, на основе П 27).

2. Meta and Alphabet *may* not *want* to draw attention to the potential volatility of the revenue streams coming from Shein's and Temu's marketing. (CAMB, на основе П 35) Модальный глагол *may* в сочетании со смысловым глаголом желания *want* (также модальное значение) выражает степень достоверности содержания высказывания по отношению к действительности.

В подчиненных аргументах возможно употребление разных модальных глаголов.

1. Модальный глагол *can*:

Closing the loophole *could* significantly cut the discounts Shein and Temu offer in America (CAMB, на основе П 39). С помощью формы сослагательного наклонения глагола *can* (*could*) выражается потенциальная возможность в изменении маркетинга.

2. Грамматические средства выражения модальности:

Shein and Temu *will not rest* until they *have taken* market share from American competitors. (CAMB, на основе П 29). Present Perfect содержит сему намерения в сочетании с глаголом будущего времени *will*. Present Perfect выражает намерение в будущем времени (модальность желания).

В текстах ПД с прямой и подчиненной аргументацией модальные средства присутствуют не только в аргументах, но и во фрагментах текста, подтверждающих правильность аргументов.

3. Средства образности:

Части из предложения 33 For those enjoying the ad *windfall* и Political *headwinds* (CAMB, на основе П 33, 36): развернутая метафора «От куда ветер дует», привносящая ироничность высказыванию. Средство выражения модальности достоверности (с отрицанием) представлено во взаимодействии с иными категориями.

4. Лексические средства модальности:

With headquarters outside the country, they are *less likely* to suffer the fates of successful Chinese tech firms that have fallen foul of President Xi Jinping in recent years (CAMB, П 43) – *less likely* указывает на степень достоверности содержания предложения с позиции говорящего. Лексические средства модальности, модальные слова выражают степень достоверности.

It is not clear why Shein and Temu settled their legal grievances, but it *will surely* be a relief to the powers that be in Beijing (CAMB, П 47). Surely – категоричная степень модальности.

The new competition *no doubt* frustrates big tech (CAMB, П 53) – *no doubt* выражает аподиктическую модальность, то есть категоричную степень достоверности содержания предложения относительно действительности.

Если модальные смыслы в основных аргументах сложных текстов характеризуются лаконизмом, точностью и четкостью формулировок, то в подчиненных аргументах модальные средства отличаются большим разнообразием.

В то же время в основных аргументах встречаются многообразные комбинации различных средств модальности.

Так, в статье о гражданской войне в Эфиопии (In Ethiopia's civil war, Tigrayan forces take the offensive) обнаруживается аналогичный принцип распределения модальности в основных и подчиненных аргументах (IECW):

В одном из основных четырех аргументов, *cannot* выражает модальность неспособности, а *may* – модальность вероятности, предположения: Tigrayan forces *cannot* rely on widespread local support and the resistance may be stiffening (IECW, на основе П 37).

В другом основном аргументе *could* выражает модальность невозможности, сослагательное наклонение с использованием модального глагола *would* выражает предположение автора: The rebels *could* count on support from many of Ethiopia's ethnic groups after 1991, but now many *would* regard any move towards the capital as an attempt to put itself back on the throne. (IECW, на основе П 42, 45).

В рассматриваемых статьях схема аргументации в основном реализуется полностью, а логическая структура соответствует реальной последовательности пропозиций. Сложность смыслового содержания статьи определяется концептуальным содержанием ее тематической характеристики.

Помимо структуры с прямой и подчиненной аргументацией, в текстах ПД также прямым аргументам может противопоставляться контраргументация. Благодаря ей автор критически анализирует тему текста и на фоне альтернативных аргументов подкрепляет достоверность прямой аргументации.

Примером текста с такой сложной структурой является статья о создании инициативы «Большой семеркой» (The G7 sketches a development-finance initiative to counter China's), где представлены семь прямых аргументов и шесть контраргументов (TGSD). В отличие от ранее рассмотренных текстов, имеющих один основной тезис, данный текст имеет два тезиса: первый из них представляет прямую аргументацию, а второй – тезис контраргументации. С помощью модального глагола *should* выражается модальность необходимости, то есть рекомендация: The G7 countries *should* undertake an initiative for infrastructure development in low-income countries, countering China's BRI (TGSD, П 1). Тезис контраргументации содержит модальности необходимости и смягчен модальностью возможности: The G7 countries have a lot of work to do to ensure that their initiative can compete with China's (TGSD, на основе П 37, 38). Почти все аргументы и контраргументы содержат в себе модальность.

В первом и втором контраргументах статьи модальный глагол *will* выражает модальность предположения, *would* отражает гипотетическую ситуацию, а конструкция *It isn't clear* неопределенность, неуверенность автора: *It isn't clear* that G7 leaders *will* be able to extract substantial additional funding from their governments (TGSD, П 14); It *isn't clear* what projects *would* be pursued that are not already seeking support or under consideration (TGSD, П 15).

В других текстах с такой же структурой количество аргументов и контраргументов может быть меньше. Например, в тексте о Канаде (Canada as the 51st State? In Electoral Terms, Trump's Idea Favors Democrats) всего три аргумента и три контраргумента (CATS).

В тезисе аргументации могут употребляться различные модальные средства: наклонение, модальные глаголы, модальные слова. При доминировании временной отнесенности ситуации в будущее преобладают такие средства, как сослагательное наклонение (*would* + инфинитив первый). Тезис рассматриваемой статьи содержит сослагательное наклонение *would* + инфинитив первый и модальное слово *likely*: Bringing Canada into the United States *would alter* the political map in a way *likely* to cost Republicans (CATS, П 1).

Предложение 35 содержит двойную модификацию: *would go* и *would be able to build* – первый subjunctive первый. В свою очередь, *to be able to* является синонимом *can*, выражающим модальность возможности. His forecast, *of course*, is founded on the assumption that every Conservative Party vote in Canada would go to Mr. Trump's Republicans and that the Democrats *would be able to build* a coalition of the several Canadian parties to the left of the Conservatives, both of which are logical if not certain inferences (CATS, П 35).

Употребление разных модальных модификаций преобладает в финитных конструкциях: Douglas B. Sosnik, a longtime Democratic strategist, said *it was possible* that Quebec, *which has already come* close to seceding from Canada over the past few decades, *would be so disturbed* at annexation by the United States that *it would declare* its independence at last (CATS, П 40). *Which has already come close* – атрибутивное значение.

Роль экспликативных (объясняющих) структур и отдельных фрагментов текста в современном англоязычном ПД очень важна. Одни тексты ПД могут содержать в себе экспликативные элементы, а другие состоять преимущественно из экспликации. Например, построение текста *How modelling articulates the*

science of climate change основано на экспликативной структуре, которая представлена в виде экспланандума и элементов экспликации, то есть подтверждающих положений, требующих обоснования (HMAS). Модальность встречается в самой формулировке экспланандума и демонстрируется таким примером: *Taking the models seriously would have been a good bet* (HMAS, П 44). Страдательный залог сослагательного наклонения *would have been* выражает предположение о нереализованной возможности в прошлом.

В экспликации имеет место прямая референциальная отнесенность сообщаемого к действительности. При прямом тождественном совпадении языкового содержания с реальной действительностью во всех частях структуры подобного текста используется модальность действительности (индикатив). Он выражается временем *present simple*: Unlike a weather forecast, which tries to predict how a specific state of the atmosphere will evolve over a few days, these climate models simulate years, even centuries, of weather in order to discover the averages and probability distributions that define the climate – the envelope which constrains… (HMAS, П 30).

Грамматические средства выражения модальности имеют примеры в нарративных текстах. Грамматикализованная конструкция *be to be* усиливает значение модальности возможности при помощи модального наречия likely: Programmes developed from weather-forecasting software calculate how the level of carbon-dioxide and other greenhouse gases is *likely* to affect the world's flows of heat, energy and water, and through them the future climate (HMAS, П 24).

При употреблении нарративных текстуальных структур количество аргументов в статье возрастает. Смысловая концентрация доказательства к концу повествования выражается через структуру текста. Полная структура нарративных текстов в ПД включает в себя завязку, развитие действия, кульминацию, развязку и заключение. В то же время может быть и сокращенная (усеченная) структура без какого-либо элемента.

В тексте Passengers Restrain Man Who Bashed a Window on a Flight, в котором повествуется о человеке, устроившем беспорядок на борту самолета, повествование построено по классической нарративной схеме (PRMW).

В *кульминации* статьи автор передает слова очевидцев, описывающих происшествие: If he breaks that outer pane, then we're all in trouble (PRMW, П 14). Условная конструкция с индикативом делает возможную катастрофу практически неизбежной – модальность категоричности и тревоги о будущем.

В отличие от полноценной структуры нарративного текста, статья *This Ring on Your Finger Tracks Your Sleep. Is It Worth the Splurge?* начинается с экспозиции, а затем следует типичной структуре в виде завязки, развития событий, кульминации, развязки и заключения (TRYF). В *экспозиции* статьи задается общий контекст индустрии современных технологий и описывается ключевой артефакт статьи – умное кольцо Oura Ring 4.

Доминирующий вопрос в статье выражен сразу же после подзаголовка: How much *would* you pay for a good night's sleep? (TRYF, П 3). В качестве грамматического средства автор использует сослагательное наклонение.

В *развязке* обобщается весь опыт использования гаджета, и делается вывод, что устройство может быть полезным, но не для всех: The Oura Ring *would probably* work well for people with relatively normal sleep schedules (TRYF, П 58). Сослагательное наклонение идет вместе с модальным словом *probably*, выражая вместе предположение автора.

В *концовке* автор статьи выражает свое разочарование в гаджете. Ответ на поставленный в заголовке в эмоциональной форме вопрос Is It Worth the Splurge? в стилистическом плане представляется иронией, выраженной побудительным предложением: *Wake me up* when they are (TRYF, П 67).

Итак, модальность является одной из облигаторных текстоорганизующих категорий в англоязычных ПД, независимо от их преобладающего типа – аргументативного, нарративного или смешанного. Для ее реализации используются различные языковые средства на синтаксическом, морфологическом, грамматическом и стилистическом уровнях: модальные глаголы (must, should, can, may, would), модальные слова, устойчивые словосочетания, формы сослагательного наклонения, а также лексемы с модальной семой. В ПД широко применяются сложные синтаксические конструкции с несколькими модальными средствами, условные предложения, а также приемы, усиливающие авторскую оценку, например, контраргументация и повтор модальных маркеров. Значительную роль в передаче модальности играет ее интеграция в аргументативную структуру, где она выступает средством логической связности и риторического воздействия. Кроме того, контрастное использование модальности в прямой и обратной аргументации, а также в кульминационных точках нарратива способствует формированию определенного восприятия события у читателя.

Проведенное исследование свидетельствует о существенной роли категории модальности в текстах современной англоязычной публицистики. Модальные значения оформляют основные фрагменты композиции структуры статей дескриптивного типа, а также в текстах информативного и воздействующего типов. В наибольшей степени категория модальности свойственна текстам воздействующего типа. Она оформляет основные композиционные фрагменты аргументации, тезис и логический вывод (правило доказательства). Наиболее употребительными являются разноуровневые средства реализации категории модальности в современном английском языке: лексические средства (модальные слова, существительные, наречия), грамматические (конструкции to + inf, to be to, have to, сослагательное наклонение, императив, индикатив), лексико-грамматические (модальные глаголы) и синтаксические средства (грамматикализованные конструкции, условные придаточные предложения и придаточные цели). Они оформляют разные по содержанию ценности фрагменты текстовой структуры, модифицируя ее референциальную направленность.

Список источников и принятых сокращений:

П – предложение

ПД – публицистический дискурс

ASPN – AI scientists are producing new theories of how the brain learns. Available at: https://www.economist.com/science-and-technology/2024/08/14/ai-scientists-are-producing-new-theories-of-how-the-brain-learns

ASVS – A 311-Year-Old Stradivarius Violin Sells for $11.25 Million at Sotheby's. Available at: https://www.nytimes.com/2025/02/07/arts/music/stradivarius-violin-10-million-auction.html

AWHN – A 3°C world has no safe place. Available at: https://www.economist.com/leaders/2021/07/24/a-3degc-world-has-no-safe-place

CAMB – Chinese apps are a mixed blessing for American big tech. Available at: https://www.economist.com/business/2023/11/02/chinese-apps-are-a-mixed-blessing-for-american-big-tech

CATS – Canada as the 51st State? In Electoral Terms, Trump's Idea Favors Democrats. Available at: https://www.nytimes.com/2025/02/17/us/politics/canada-trump-51st-state.html

HMAS – How modelling articulates the science of climate change. Available at: https://www.economist.com/schools-brief/2020/05/02/how-modelling-articulates-the-science-of-climate-change

IECW – In Ethiopia's civil war, Tigrayan forces take the offensive. Available at: https://www.economist.com/middle-east-and-africa/2021/07/31/in-ethiopias-civil-war-tigrayan-forces-take-the-offensive

PRMW – Passengers Restrain Man Who Bashed a Window on a Flight. Available at: https://www.nytimes.com/2025/02/08/us/frontier-airlines-passenger-restrained.html

TGSD – The G7 sketches a development-finance initiative to counter China's. Available at: https://www.economist.com/international/2021/06/12/the-g7-sketches-a-development-finance-initiative-to-counter-chinas

TRYF – This Ring on Your Finger Tracks Your Sleep. Is It Worth the Splurge? Available at: https://www.nytimes.com/2024/10/17/technology/personaltech/oura-ring-sleep-tracker.html

Библиографический список

1. Brinker K. *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Schmidt, 2010.
2. Кокова А.В. Категория модальности в логике и языке (на материале немецкого языка). Филологические науки. *Вопросы теории и практики*. Тамбов, 2014; № 9 (39): 84–88.
3. Михалева О.Л. *Политический дискурс: специфика манипулятивного воздействия*. Москва: ЛИБРОКОМ, 2009.
4. Швейцер А.Д. *Контрастивная стилистика: Газетно-публицистический стиль в английском и русском языках*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2020.
5. Dovifat E. *Zeitungslehre*. Berlin: de Gruyter, 1967; Bd. 1.
6. Кокова А.В. Специфика объективации оптативной модальности в немецком языке. *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. Ростов-на-Дону, 2014; № 4: 171–184.
7. Кокова А.В. Иерархическая модель стилистической нормы. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2015; № 6: 67–72.

References

1. Brinker K. *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Schmidt, 2010.
2. Kokova A.V. Kategoriya modal'nosti v logike i yazyke (na materiale nemeckogo yazyka). Filologicheskie nauki. *Voprosy teorii i praktiki*. Tambov, 2014; № 9 (39): 84-88.
3. Mihaleva O.L. *Politicheskij diskurs: specifika manipulyativnogo vozdejstviya*. Moskva: LIBROKOM, 2009.
4. Shvejcer A.D. *Kontrastivnaya stilistika: Gazetno-publicisticheskij stil' v anglijskom i russkom yazykah*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2020.
5. Dovifat E. *Zeitungslehre*. Berlin: de Gruyter, 1967; Bd. 1.
6. Kokova A.V. Specifika ob`ektivacii optativnoj modal'nosti v nemeckom yazyke. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki*. Rostov-na-Donu, 2014; № 4: 171-184.
7. Kokova A.V. Ierarhicheskaya model' stilisticheskoj normy. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; № 6: 67-72.

Статья поступила в редакцию 21.11.25

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-568-570

Kremleva Yu.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Technical University n. a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: kremlevajuliya@mail.ru*
Frolova O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Technical University n. a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia), E-mail: frolova.olga@list.ru*

THE PROBLEM OF A TRANSLATOR'S FALSE FRIENDS IN TRAINING MASTER'S DEGREE STUDENTS IN ENGLISH. The article is dedicated to a study of the phenomenon of false friends in translation between Russian and English. The paper analyzes the causes of the emergence of false friends, their classification, and linguistic features, as well as their impact on the quality of interlingual communication and translation. Based on theoretical and experimental research, the authors identify the most frequently encountered false friends that pose difficulties for master's students at a technical university. A dictionary of false friends has been developed, and methodological recommendations for their prevention and use in translation training are proposed. The study's results show that knowledge of the phenomenon of false friends contributes to improving translation accuracy and efficiency. The practical significance of the work lies in creating tools to enhance the professional competence of students and educators in the field of intercultural communication.

Key words: **false friends of translator, interlingual communication, translation, linguistic features, classification, translation studies, false friends dictionary, professional competence**

Ю.В. Кремлёва*, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: kremlevajuiya@mail.ru*
О.В. Фролова*, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: frolova.olga@list.ru*

ПРОБЛЕМА ЛОЖНЫХ ДРУЗЕЙ ПЕРЕВОДЧИКА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

В данной статье рассматривается проблема ложных друзей переводчика в русском и английском языках. Авторы анализируют причины их возникновения, предлагают классификацию, описывают языковые особенности и рассматривают их влияние на качество перевода. На основе теоретического и экспериментального исследований определены наиболее часто встречающиеся ложные друзья, представляющие сложность для студентов магистратуры технического вуза. В ходе работы разработан словарь ложных друзей и предложены методические рекомендации, используемые в конкретном учебном заведении. Результаты исследования показали, что знание этого явления помогает улучшить точность и качество перевода. Практическая ценность работы заключается в создании инструментов для повышения профессиональной компетентности студентов и преподавателей в области межъязыковой коммуникации.

Ключевые слова: **ложные друзья переводчика (ЛДП), межъязыковая коммуникация, перевод, лингвистические особенности, классификация, переводоведения, словарь ложных друзей, профессиональная компетентность**

В современном мире межкультурная коммуникация играет важную роль, а взаимодействие культур является его неотъемлемой частью. Ложные друзья переводчика представляют собой одну из проблем для студентов технического вуза. Эти языковые конструкции часто приводят к недопониманию, ошибкам и потере точности в переводе. Актуальность исследования обусловлена важной ролью межкультурной коммуникации и международного сотрудничества в будущей профессиональной деятельности инженеров, а также необходимостью точного перевода.

Цель работы – изучить явление ложных друзей переводчика в русском и английском языках и его влияние на процесс перевода у студентов магистратуры.

Задачи исследования:

1. Изучить теорию по теме исследования.
2. Проанализировать учебное пособие по английскому языку English for Masters и выявить экспериментальным путём часто встречающиеся ложные друзья, вызывающие трудности у студентов магистратуры.
3. Разработать специальную программу обучения и методические рекомендации для уменьшения количества ошибок в переводе у студентов магистратуры технического вуза.

Научная новизна исследования заключается в том, что оно впервые проводится для выявления уровня знаний о ложных друзьях переводчика у студентов магистратуры АлтГТУ им. И.И. Ползунова. Авторами предложены методические рекомендации по предотвращению ошибок в переводе предложений, содержащих интересующие нас конструкции, ориентированные на студентов-магистрантов технических вузов.

Теоретическая значимость заключается в расширении научных знаний о происхождении и лексических особенностях ложных друзей переводчика. Исследование способствует развитию теории переводоведения.

Практическая значимость заключается в создании методических рекомендаций и инструментов для преподавателей и студентов, что помогает более эффективно выявлять и избегать ошибок, связанных с ложными друзьями. Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных программ и пособий.

Объект исследования – лексические единицы учебного пособия English for Masters.

Предмет исследования: понятие «ложные друзья переводчика».

Методы исследования: теоретические (анализ литературы, систематизация); практические (анализ работ учащихся, статистический анализ, анкетирование).

Понятие «ложные друзья переводчика, или межъязыковые омонимы» берет начало в лингвистических исследованиях и практике перевода. С развитием сравнительной лингвистики в XIX веке у учёных возник интерес к происхождению языков и родственным связям между ними. Они пришли к выводу, что слова в разных языках, имеющие общие корни, могут развиваться по-разному и приобретать различные значения. Термин «ложные друзья переводчика» (faux amis du traducteur) впервые стали использовать лингвисты, работающие с европейскими языками, в начале XX века для обозначения слов с общей этимологией, но разными значениями. С середины XX века этому явлению стало уделяться больше внимания. А.Б. Баранов, Л.В. Лебедева и В.В. Виноградов изучали лексические и семантические особенности двуязычных слов и их влияние на качество перевода, внеся свой вклад в развитие этой темы. Таким образом, исследования создают теоретическую базу для дальнейшего анализа и практического применения в переводоведении.

Далее рассмотрим теоретические основы понятия «ложные друзья переводчика». Ложные друзья переводчика, или межъязыковые омонимы – это слова в двух или более языках, имеющие сходства в звучании или написании, но обладающие разными значениями. Существуют разные классификации ложных друзей. Так, В.С. Виноградов разделяет их на три типа:

– полные (абсолютное сходство в написании или звучании, но разные значения: рус. магазин и англ. magazine – журнал),

– частичные (имеют как схожие, так и различающиеся значения: рус. артист и англ. artist – артист, художник);

– контекстуальные (имеют схожее значение в одних контекстах, а в других – различное: рус. курс и англ. course – курс, блюдо, направление) [1].

В.В. Акуленко предлагает классификацию ложных друзей по степени семантического соответствия между словами и подразделяет их на три группы:

– полные (отличаются по значению: aggressive – агрессивный, энергичный);

– межъязыковые омонимы (схожие по звуковой или графической форме, но имеющие разные значения: intelligent – умный, интеллигент – образованный);

– межъязыковые паронимы (имеют близкое значение, но используются в разных контекстах: decade – 10 лет, polygon – многоугольник) [2].

Эти исследования помогают нам понять, насколько важно быть внимательным при переводе слов и текстов с одного языка на другой и обращать внимание на изучение лексики.

Английский язык имеет свои особенности, из-за которых и возникли ложные друзья переводчика. Известно, что по происхождению английский является германским, но имеет много латинских, французских и нидерландских слов. Поэтому так много в нем слов, похожих по форме, но разных по значению. Иногда заимствованные слова вроде бы остались как раньше, но смысл их стал шире или поменялся. Поэтому в английском большое количество синонимов (германские, романские), и это добавляет путаницы при переводе. Например, для свободы есть два слова: freedom (германское) и liberty (латинское).

Следует отметить, что из-за непростой фонетики английского языка слова с разным значением могут звучать почти одинаково. Иногда формы английских слов упрощались. В результате появились короткие слова, которые напоминают слова из других языков, но имеют другие значения. А также многие заимствованные слова из других европейских языков могли иметь общие корни с русским языком. Русское слово *композитор* и английское *composer* имеют латинское происхождение, но разное применение.

В английском языке большое количество идиом, фразеологизмов и устоявшихся словосочетаний. Данная группа слов вызывает огромную сложность при

переводе. Не зная их значения, студенты переводят дословно каждое слово и получают нелепый результат. Словосочетание *to look forward to* не переводится дословно, а означает ‘с нетерпением ждать’.

Далее выявим причины возникновения ложных друзей переводчика.

1. Ложная аналогия и фонологическое сходство (русское слово *лист* и английское *list* вызывают ложные ассоциации из-за схожего написания). Иногда ложные друзья возникают из-за сходства звучания или написания слов, но не имеют общего происхождения (русское слово *резина* и английское *resin* имеют похожее звучание, но разные значения).

2. Эволюция значения слов. По мнению А.Д. Швейцера, со временем значения слов могут меняться, сужаться или расширяться, приобретая новые оттенки смысла, тем самым создавая сложности при переводе, т. к. слова, имеющие общий корень в другом языке, могут иметь совершенно разное значение [3]. Русское слово *аккуратный* и английское *accurate* раньше имели близкие значения, но со временем приобрели различия.

3. Английский – аналитический язык, в котором порядок слов может приводить к недопониманию в переводе.

4. Специализация значения. Слова могут специализироваться в определённом контексте, а в других ситуациях быть ложными друзьями. Так, русское слово *курс* и английское *course* имеют различные значения в разных контекстах. Слово *plant* может означать растение, завод или глагол сажать. А.И. Пахотин выделяет влияние культурных различий на формирование ложных друзей. Культурные особенности и традиции определённой языковой группы могут быть связаны со значением слова, что приводит к его отличию от схожих слов в других языках [4]. *Интеллигент* в русском языке и *intelligent* в английском имеют разную культурную окраску – интеллигент подразумевает не только ум, но и культурную и социальную ответственность.

5. Иногда сходство слов является случайным совпадением: слово *дата* и английское *data* имеют схожее звучание, но не имеют общего происхождения.

Таким образом, на первом этапе мы изучили теорию по теме нашего исследования, рассмотрели теоретические основы понятия «ложные друзья переводчика» и выяснили причины возникновения данного явления.

Второй этап нашей работы – диагностический. На данном этапе были выявлены уровень развития иноязычной речевой деятельности студентов и уровни мотивации к изучению иностранного языка. В рамках нашей работы было проведено практическое исследование в экспериментальной группе студентов магистрантов АлтГТУ, состоящей из 40 человек. К сожалению, 50% студентов имели низкий уровень развития иноязычной речевой деятельности и низкий уровень мотивации к изучению языка. 30% студентов имели базовый уровень развития иноязычной речевой деятельности и только 20% – высокий уровень владения языком и хорошую мотивацию к его изучению. Данная ситуация легко объясняется тем, что английский язык в техническом вузе является непрофилирующим предметом.

Авторами был проанализирован учебник *English for Masters* [5]. После анализа данного учебного пособия выявлены ложные друзья переводчика, составлен словарь и разработаны задания (тест и предложения) для анкетирования студентов магистратуры АлтГТУ им. И.И. Ползунова. Тест включал 26 вопросов с вариантами перевода – один правильный и три неправильных. Вторая часть тестирования содержала предложения, где было пропущено слово, и нужно было вставить правильный вариант. Результаты анкетирования были статистически обработаны. По итогам тестирования 80% студентов магистратуры АлтГТУ допустили ошибки при переводе и выбрали ложное значение слова, и только 20% справились с работой. Анализируя результаты, авторы заметили, что в процессе перевода большую сложность у студентов вызвали слова, имеющие прямые и обманчивые ассоциации. Данные слова были отнесены к первой группе ложных друзей переводчика. 40% испытуемых совершили ошибки с этой группой слов. Слово *extinct* («вымерший») студенты перевели как «инстинкт». Английское слово *romance* («романтика, романтические отношения») было переведено как «роман». *Concrete* («бетон») переведено как «конкретный». Причина неправильного перевода состоит в том, что студенты не знали лексического значения этих слов и опирались на созвучие с родным языком. В результате возникли грубые ошибки. 35% магистрантов ошиблись в переводе слов, имеющих псевдоблизнеца (chess – chase, шахматы – погоня), (dessert – desert, десерт – пустыня). Данные слова отнесены ко второй группе ложных друзей переводчика. Третья группа слов имела несколько лексических значений. Данный факт вызывал у студентов неправильные ассоциации. *Brilliant* имеет значения «бриллиант» и «выдающийся», но студенты не всегда правильно переводят это слово в контексте предложения, ориентируясь на созвучный перевод – «бриллиант». *Correct* может переводиться как «корректный», «воспитанный», «точный», «исправлять». 55% испытуемых допустили ошибки с этой группой слов.

В процессе исследования авторы провели опрос студентов и пришли к выводу, что они переводят слова интуитивно, опираясь не на знание значения или словарь, а на созвучность слов. Анализ их работ показал, что главная проблема состоит в том, что подобные лексемы похожи на знакомые слова в родном языке. Этот факт привёл студентов к неправильному переводу, искажению смысла исходного текста, вызвал недопонимание и смешные ситуации и увеличил время перевода. Последствия ошибок огромные. Также сделав опрос, было выяснено, что уровень мотивации студентов к изучению иностранного языка очень низкий. Студенты не отличались желанием готовиться к занятиям и изучать иностранный язык. Посещаемость была тоже низкой. Экспериментальной группе была предложена специальная обучающая программа, нацеленная как на повышение уровня владения иностранным языком, так и на повышение уровня мотивации. На занятиях по изучению английского языка в АлтГТУ им. И.И. Ползунова в экспериментальной группе была проведена работа для развития иноязычной речевой деятельности, увеличения словарного запаса, развития навыков аудирования и перевода, уменьшения ошибок студентов-магистрантов, связанных с ложными друзьями переводчика, и повышения уровня мотивации к изучению иностранного языка. Специальная программа, разработанная для экспериментальной группы, включала работу с аутентичными техническими текстами, просмотр фильмов и учебных видеоматериалов, прослушивание аудирования. Работая с аутентичными текстами и аудиозаписями, обращалось внимание студентов на ошибки в переводе, связанные не только с ложными друзьями переводчика, но и с фразеологизмами и идиомами. Все ошибки разбирались и рассматривались их причины. Преподаватель объяснял, как данные слова употребляются в разных контекстах, как их значения могут меняться. Студенты магистратуры экспериментальной группы завели словарь, куда выписывали сложные и незнакомые слова с примерами. Было рекомендовано изучать лексику английского языка и обращать особое внимание на слова с одинаковым звучанием или написанием, так как именно такие слова могут иметь разные значения. На занятиях студентами использовались технические словари, чтобы проверять лексическое значение слова в определённом контексте, а не ограничиваться поверхностным знанием.

Данная работа помогла им повысить уровень иноязычной речевой деятельности, улучшить навык перевода и снизить количество ошибок. Кроме того, мы заметили, что студенты стали больше интересоваться английским языком, повысилась мотивация к изучению языка. Они начали смотреть фильмы и читать книги на английском, интересоваться сложными грамматическими конструкциями. Многие из них стали изучать иностранный язык дома сами. В процессе работы студенты осознали, что не существует простого способа безошибочно определить ложных друзей, а требуется тщательный анализ и понимание семантических особенностей.

В результате проведённой работы мы пришли к следующим выводам. Явление «ложные друзья переводчика» в английском языке появилось как результат взаимодействия исторических, лингвистических и культурных факторов, и эта проблема является актуальной в настоящий момент. Понимание и знание этого феномена помогает студентам более внимательно относиться к переводу. Проведённая работа позволила достичь цель и выполнить задачи исследования. Было изучено явление ложных друзей переводчика в русском и английском языках и его влияние на процесс перевода у студентов магистратуры. В теоретической части данной работы рассмотрены теоретические основы данной проблемы, описаны причины возникновения ложных друзей, дана их классификация. В результате диагностического этапа выявлены уровни развития иноязычной речевой деятельности студентов магистратуры АлтГТУ и уровни мотивации к изучению языка, проанализированы лексические единицы учебника English for Masters, составлен словарь ложных друзей переводчика и тесты для диагностики студентов. Результаты тестирования показали, что 70 % студентов имеют низкий уровень развития иноязычной речи и не обладают достаточной мотивацией к изучению языка. Авторы пришли к выводу, что уменьшение количества ошибок в переводе ложных друзей – это сложная задача, требующая комплексного подхода (изучения языка, практики, использования словарей, развития языковой интуиции и применения технологий). Проведённая работа в экспериментальной группе магистратуры позволила повысить уровень развития иноязычной речевой деятельности студентов, поднять уровень мотивации. Понимание явления ложных друзей сделало переводческий процесс студентов более осознанным и профессиональным.

Теоретический анализ данного исследования обладает научной новизной. Он позволил расширить научные знания о происхождении и лексических особенностях ложных друзей переводчика. Совокупность использованных методов в обучении экспериментальной группы обладает теоретической и практической значимостью. В перспективе рекомендуется исследовать идиомы, фразеологизмы и устойчивые выражения в английском языке. Эти группы слов вызывают неменьшую сложность при переводе у студентов технического вуза. Необходимо сделать выборку и составить словарь данных слов, включить его в процесс обучения иностранному языку в магистратуре.

Библиографический список

1. Виноградов В.С. *Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы)*. Москва: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001.
2. Акуленко В.В. *О ложных друзьях переводчика*. Москва: Советская энциклопедия, 2009.
3. Швейцер А.Д. «Ложные друзья» переводчика в структуре английского высказывания. *Мосты*. Журнал переводчиков. 2005; № 2: 15–17.
4. Пахотин А.И. Попытка классификации «ложных друзей переводчика». *VIII Летняя школа перевода*. 2015. Available at: http://translation-school.ru/index.php/ru/archive/2015/speakers
5. Фролова О.В., Власова Е.Е. English for masters: учебное пособие. Барнаул: Издательство АлтГТУ, 2020.

References

1. Vinogradov V.S. *Vvedenie v perevodovedenie (obschie i leksicheskie voprosy)*. Moskva: Izdatel'stvo instituta obschego srednego obrazovaniya RAO, 2001.
2. Akulenko V.V. *O lozhnyh druz'yah perevodchika*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 2009.
3. Shvejcer A.D. «Lozhnye druz'ya» perevodchika v strukture anglijskogo vyskazyvaniya. *Mosty*. Zhurnal perevodchikov. 2005; № 2: 15-17.
4. Pahotin A.I. Popytka klassifikacii «lozhnyh druzej perevodchika». *VIII Letnyaya shkola perevoda*. 2015. Available at: http://translation-school.ru/index.php/ru/archive/2015/speakers
5. Frolova O.V., Vlasova E.E. English for masters: uchebnoe posobie. Barnaul: Izdatel'stvo AltGTU, 2020.

Статья поступила в редакцию 27.11.25

УДК 811.161.1 + 82.312 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-570-574

***Yang Xinyue**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: yxuoer@gmail.com*

THE SYNERGISTIC INTERACTION BETWEEN IMPERATIVE FORMS AND EXPRESSIONS OF SUBJECTIVITY IN MIKHAIL BULGAKOV'S WORKS. This study systematically investigates the synergistic interaction between imperative forms and linguistic expressions of subjectivity in selected prose works by Mikhail Bulgakov, including The Master and Margarita, Heart of a Dog, The Fatal Eggs, and Diaboliad. Adopting a multi-methodological framework that integrates pragmatic-semantic analysis, contextual and narrative inquiry, and quantitative analysis, the research addresses a gap in existing scholarship, which has largely overlooked the dynamic interplay between imperative morphology and adjacent subjectivity-marking devices. Focusing on the role of interactive egocentricity, illocutionary verbs, imperative repetition, and modal particles, the analysis demonstrates how these elements collectively shape pragmatic potential and emotive effects in imperative sentences. The findings indicate that such configurations not only construct nuanced pragmatic and emotional meanings but also reveal underlying communicative intentions, contributing to a deeper understanding of Bulgakov's works.

Key words: **Mikhail Bulgakov, imperative mood, linguistic subjectivity, illocutionary verbs, pragmatic potential, interactive egocentric, modal particles**

***Ян Синьюэ**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: yxuoer@gmail.com*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ФОРМ ИМПЕРАТИВА СО СРЕДСТВАМИ ВЫРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТИВНЫХ СМЫСЛОВ В ТЕКСТАХ М.А. БУЛГАКОВА

В статье исследуется взаимодействие форм императива со средствами выражения субъективных смыслов, материалом для исследования служат императивные высказывания в произведениях М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита», «Собачье сердце», «Роковые яйца» и «Дьяволиада». Анализ проведен с применением индуктивно-дедуктивного, прагмасемантического и контекстологического методов, а также нарративного анализа и количественного подсчета. Несмотря на неослабевающий научный интерес к описанию семантико-прагматических свойств форм императива, до сих пор недостаточно изученным остается вопрос о взаимодействии императива и близких к нему языковых средств, изучение которого имеет как теоретическое, так и практическое значение. Автором предпринята попытка исследовать роли интерактивных эгоцентриков, иллокутивных глаголов, повторов императивных конструкций и частиц в формировании прагматического эффекта повелительных высказываний. Анализ собранных материалов показывает, что эти языковые средства использованы в повелительных конструкциях в качестве способа формирования уникального прагматико-эмоционального эффекта императива и раскрытия коммуникативных намерений персонажей.

Ключевые слова: **М.А. Булгаков, императив, субъективный смысл, иллокутивные глаголы, прагматический потенциал, интерактивные эгоцентрики, частицы**

В настоящее время исследования императива в художественной литературе неоднократно появлялись в работах разных ученых. Эти вопросы связаны с комплексным анализом видовой оппозиции и категории лица, взаимодействием с другими лингвистическими элементами, а также с проблемами функционирования языковых единиц в художественном произведении. Но при анализе функционально-семантических особенностей форм императива мы не можем оставить без внимания его взаимодействие с языковыми средствами, увеличивающими прагматический эффект высказывания, поскольку «...все многообразие эмотивных значений, смысловых нюансов эмоционально-волевого воздействия и жанрово-стилистической дифференции находят свое выражение в языке и его эмоционально-аффективных средствах» [1, с. 34]. Сказанное определяет актуальность представленного исследования.

Научная новизна статьи заключается в том, что в качестве материала для исследования выступают диалоги персонажей в художественных текстах, что позволяет выявить ранее недостаточно изученные аспекты.

Объект исследования: выбор текстов М.А. Булгакова для анализа обусловлен тем, что изучение форм повелительного наклонения не позволяет полностью раскрыть семантические потенции без учета окружающих их лингвистических единиц и контекста. В произведениях «Мастер и Маргарита», «Собачье сердце», «Роковые яйца» и «Дьяволиада» М.А. Булгакова содержатся 1166 императивных высказываний (по данным Национального корпуса русского языка), в которых наиболее полно представляются семантико-функциональные возможности форм императива.

В художественном тексте говорящий выступает как носитель сознания и участник диалогической ситуации, все используемые им слова, языковые средства, синтаксические конструкции, грамматические категории, коммуникативно-прагматические феномены «характеризуются межсубъектностью и формируют, в сущности, интеперсональный метатекст» [2, с. 64]. Другими словами, они воспринимаются как элементы интерактивных эгоцентриков, которые, по мнению А.В. Уржи, представляют собой «очень яркие средства, создающие образ повествователя, а порой и его воображаемого собеседника» [3, с. 92]. Метатекстовое поведение типа «персонаж – персонаж» через моделирование речемыслительной деятельности собеседника способствует формированию образа персонажа, определяет коммуникативно-прагматический потенциал тексто-дискурсивного пространства. Анализ эгоцентрических элементов императивных высказываний позволяет выявить их «способность к организации текстовой композиции и аргументации позиции говорящего в соответствии с авторским замыслом» [4, с. 2955], что имеет ключевое значение для декодирования эстетических задач автора и его интенций.

Использование императивных высказываний всегда направлено на оказание определенного воздействующего эффекта на адресата побуждения. «Прагмалингвистика фокусирует внимание на отношении человека к языковым знакам, закодированным в языке, а также на выборе наиболее удачных с точки зрения ситуации, отправителя и получателя текста единиц для производства высказываний» [5, с. 57]. Для того чтобы собеседник выполнил определенное действие, говорящий обычно использует различные средства компенсации, усиливающие прагматический эффект и стратегию убеждения императива, в частности усилительные частицы, дающие «слушающему ключ к определению иллокутивной силы высказывания» [6, с. 31].

Цель нашего исследования – выявить особенности взаимодействия императива со сдерживаемыми в собранных материалах средствами реализации модальных, персональных, эмотивных смыслов, на его участии в формировании образов героев и повествователя с учетом его частотности (в рамках различных типов употребления).

В ходе исследования авторами активно применялись следующие методы: индуктивно-дедуктивный, прагмасемантический и контекстологический, нарративный анализ и количественный подсчет.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: собрание и анализирование научных данных работ по русистике, а также описание текстовых функций таких форм и особенностей их взаимодействия с другими средствами выражения модальных, персональных, эмотивных смыслов, т. е. как эмоциональность и эффективность форм повелительного наклонения поддерживаются (риторическими) обращениями, иллокутивными глаголами, лексическими повторами, усилительными частицами, а также разнообразными лексическими единицами с функцией усиления мотивации.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении знаний о способах использования языковых средствах в декодировании эстетических задач автора, выражения субъективного отношения адресанта к своему высказыванию и формирования привлекательности и достоверности императивных высказываний.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы не только в учебном процессе при изучении русской грамматики, но и для создания писателем ярких и запоминающихся произведений.

Что касается интерактивных эгоцентриков, которые включают и обращения, они, по мнению А.В. Уржи, «позволяют создать в тексте образы говорящего и адресата, а также смоделировать их воображаемый контакт» [3, с. 89]. Интерактивные эгоцентрики, выступая важным элементом создания семантической нагрузки, в императивных высказываниях часто проявляются через окончания второго лица (иди, идите), а также могут использоваться местоимения второго лица и другие формы обращений.

Примечательно, что в императивных конструкциях местоименные подлежащие «вы» и «ты» обычно отсутствуют. Данное явление наблюдается и в произведениях М.А. Булгакова: частота употребления обращения на «ты» составляет 1,98% (35 случаев), а на «вы» – 4,46% (52 случая). Местоименные подлежащие обычно используются говорящим как средство усиления экспрессивности, акцентируя внимание адресата на сообщаемой информации, особенно в ситуациях, когда требуется уговорить или убедить получателя, например:

(1) «Уж ***ты*** *мне верь, – засипел ему в ухо поэт, – он дурачком прикидывается, чтобы выспросить кое-что»* [7].

(2) ***«Вы*** *уж послушайте меня, старичка, бросьте»* [8].

В отличие от препозитивного употребления местоимений «ты» и «вы», их постпозитивное использование, согласно А.А. Шахматову, имеет смягченный характер повеления. Однако такие конструкции также могут придавать высказыванию категоричный характер или раздражительность, нетерпение, досаду. Это доказывают следующие примеры:

(3) «Перестаньте ***вы*** *меня мистифицировать и мучить вашими загадками...»* [7].

(4) «Подите ***вы*** *все от меня к чертям, в самом деле! – грубо закричал Иван и отвернулся»* [7].

Обращение служит также инструментом нейтрализации потенциальных угроз форм императива и поддерживания социального лица адресата, поскольку повелительное высказывание «принуждает адресата к выполнению какого-либо действия, которое тот в противном случае не стал бы выполнять» [9, с. 205]. Так, в императивных высказываниях с семантикой просьбы или приглашения обращения встречаются в 35,2% случаев (117 случаев из 332). В собранных материалах преобладают обращение на «вы» (15 случаев = 12,82%), обращение по имени-отчеству (18 случаев = 15,38%) и по профессии (25 случаев = 19,69%), выражающие уважительное отношение и сокращающие социальную дистанцию с адресатом. В произведениях Булгакова также отмечается использование специальных номинаций: вежливое и дружеское обращение (18 случаев = 8,37%) – *гражданин*, *братцы*; обращение в ласкательной форме (15 случаев = 12,82%) – *голубчик*, *миленькая*. Как отмечает Т.В. Ларина, обращения «несут информацию о статусе собеседников и типе взаимоотношений» [10, с. 364], например, неконвенциональные обращения (15 случаев = 12,82%) – *повелительница*, *мессир* – подчеркивают иерархическую позицию и авторитет адресанта.

Однако роль обращения является двухсторонней: в зависимости от контекста они «могут делать директивы как более вежливыми, так и более настойчивыми» [11, с. 171], а также могут «служить средством дестабилизации коммуникативного баланса и выступать триггером невежливой и грубой коммуникации» [12, с. 125]. Так что в приказах и запрещениях для увеличения дистанции между коммуникантами часто используется обращение по имени (18 случаев = 50%), а в 13,89% случаев (5 случаев из 36) встречаются оскорбительно-экспрессивные обращения по типу *паршивая сволочь*, *гад*, представляющие собой «один из приемов выражения агрессии к собеседнику» [13, с. 11].

Интерпретация побуждения также достигается с помощью языковой репрезентации коммуникативной ситуации участниками процесса общения, в том числе с использованием иллокутивных глаголов, т. е. глаголов, которые «номинируют цель говорения и те или иные условия осуществления речевого действия, например, *умолять, просить, угрожать, поздравлять, уверять, обещать, требовать* и др.» [14, с. 130]. Рассмотрим примеры, в семантической структуре которых наблюдается эксплицитная вербализация семы побуждения, эксплицирующего говорящего:

*(5) «****Молю****: скажите только одно, он жив?»* [7].

(6) «Но тебе опять ***советую*** *– оставь меня»* [7].

*(7) «****И если хотите послушаться доброго совета****: налейте не английской, а обыкновенной русской водки»* [15].

(8) «Будь, ***прошу*** *тебя всеми фибрами души, и я уйду в монастырь»* [8].

Наиболее часто встречается в собранных высказываниях ситуация совета с иллокутивным глаголом (или отглагольным сущ.), помогающим адресату быстро понять, что данное предложение приносит ему пользу. А также слова типа *просить*, *молить*, актуализирующие прагматический признак зависимости адресанта от адресата.

Бывает, что иллокутивные глаголы содержатся не в прямой речи персонажа, а в авторской ремарке. Рассмотрим примеры:

(9) «Верьте ему, – ***пламенно попросил*** *буфетчик, – уж он знает»* [7].

(10) «Не пугайтесь, – ***сладко успокоил*** *Коровьев, беря Маргариту под руку, – бальные ухищрения Бегемота, ничего более»* [7].

(11) «Пустите, пустите его, Иван Арнольдович, – ***взмолились*** *одновременно обе женщины, – вы его задушите»* [15].

(12) «Сядьте-ка, – вдруг ***повелительно сказал*** *Воланд»* [7].

(13) «А вы поройтесь у себя в портфеле, Никанор Иванович, – ***сладко предложил*** *Коровьев»* [7].

В литературных произведениях такие глаголы часто используются писателем для актуализирования цели правильного восприятия читателем интенции говорящего.

Не менее интересными являются случаи повторного употребления формы повелительного наклонения: это усиливает семантическую нагрузку императива, а также создает «специальный эффект, связанный с подтекстом» [16, с. 127–128] и «интонационную атмосферу эмоционального напряжения, усиления, подъема» [17, с. 214].

Повтор как наиболее часто используемый синтаксический прием в «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой описывается как «полное и частичное повторение корня, основы или целого слова без изменения их звукового состава (или с его частичным изменением); способ образования слов, синтаксических и описательных форм и фразеологических единиц, подразделяется на повторы звуковые, повторы слов, повтор эмоциональный и др.» [18, с. 311].

Привлекая внимание адресата, повторы форм императива реализуются преимущественно на синтаксическом уровне языка и выполняют смыслообразующую и эмоционально-экспрессивную функции. Данный экспрессивный прием способствует «выделению, подчеркиванию, фиксации внимания» [19, с. 139] и одновременно формирует «эмоционально-выразительное поле произведения» [20, с. 30].

Повторы форм повелительного наклонения обработаны нами в четырех произведениях М.А. Булгакова. В результате количественного анализа мы выявили, что все они являются контактными повторениями, составляющими 5% от общего числа (90 случаев из 1166). Рассмотрим примеры:

*(14) «****Пустите****,* ***пустите*** *его, Иван Арнольдович, – взмолились одновременно обе женщины, – вы его задушите»* [15].

*(15) «****Не бойся****,* ***не бойся****, маленький, – сказала Маргарита, стараясь смягчить свой осипший на ветру, преступный голос, – это мальчишки стекла били»* [7].

(16) «Но ты ***смотри****,* ***смотри****, – послышался суровый голос Воланда с коня, – без членовредительских штук!»* [7].

*(17) «Заметалась, завизжала Марья Степановна, бросилась к профессору, хватая его за руки и крича: «****Убегайте****, Владимир Ипатьич,* ***убегайте****»* [21].

(18) «Ну, ***извините****,* ***извините****, голубчик! – забормотал Филипп Филиппович, простите, я право, не хотел вас обидеть»* [7].

Считаем, что контактные повторы форм императива выражают лирическое напряжение, волнение и являются одним из ключевых стилистических приемов для достижения эмфатических целей.

Частицы выражают «отношение адресанта к адресату или к описываемой ситуации, презумпции говорящего, его намерения, его эмоции... частицы обладают способностью выражать минимальной ценой весь комплекс прагматических значений» [22, с. 7]. Сочетаясь с формами императива, они как прагматические компоненты и субъективные модализаторы способны «усиливать, подчеркивать, выделять» [23, с. 165] семантическую и эмоциональную выразительность императива, доносить собственную точку зрения, эмоции и чувства говорящего до адресата, усиливать побудительное воздействие на него. Обратимся к примерам из текстов М.А. Булгакова.

Смягчительная частица *пожалуйста* широко употребляется в императивных конструкциях с формой повелительного наклонения 2-го лица или формой совместного действия «как вежливое обращение» [24, с. 888]. Для выражения вежливого отношения частица *пожалуйста* используется вне зависимости от разницы социального статуса и материального положения между говорящим и адресатом, соответственно этому она встречается не только стандартно в просьбе, но и в «приказании, разрешении, … в выражении недовольства по поводу чего-л. неожиданного и неприятного» [24, с. 888] (но тогда обращение на «ты» не допускается) и т. д., например:

(19) «Сядьте, ***пожалуйста****»* [7] (приглашение).

(20) «Скажи ему, что пять часов, чтобы прекратил, и позови его сюда, ***пожалуйста****»* [7] (приказ).

(21) «Ты меня, ***пожалуйста****, пусти»* [8] (просьба).

(22) «Позвони ты, ***пожалуйста****, Лиходееву еще раз, – раздраженно сказал Римский»* [7] (требование).

Значение настойчивой просьбы и мольбы также усиливается благодаря устойчивым словосочетаниям *ради бога*, *ради всего святого*, *Христа ради*, которые являются сходными по своему значению с частицей *пожалуйста*:

(23) «Иван Арнольдович, успокойте, ***ради бога****, пациентов в приёмной!»* [15].

(24) «Но только, ***ради всего святого****, не пропускайте ничего!»* [7].

(25) «Оставь меня, ***Христа ради****, – испугался буфетчик и проворно спрятал деньги»* [7].

Перейдем к постпозитивным энклитическим частицам *-ка, -кось, -то, -с, же*, употребляющимся рядом с формой императива либо для смягчения приказания, либо для усиления побуждения.

При повелительном наклонении модально-волевая частица *-ка* выражает «некатегорическое, смягчённое побуждение, пожелание, предложение что-н. сделать» [25, с. 74]. Напомним, что частица *-ка* исключается при разрешении и совете, т. к. она вводится «только в императивные конструкции, реализующие фактитивную каузацию» [26, с. 181]. Примером могут послужить следующие высказывания:

*(26) «Он приказал Коровьеву: – Дай-**ка**, рыцарь, этому человеку чего-нибудь выпить»* [7] (смягчение приказания).

*(27) «Ведь писано же, что явился в угрозыск в половине двенадцатого дня, а разговаривал он по телефону в Москве... позвольте-**ка**... тут перед глазами Римского возник циферблат его часов...»* [7] (выражение неформальности просьбы).

*(28) «Погоди-**ка**, не вертись, фить...»* [15] (требование ускоренного выполнения).

*(29) «Дайте-**ка** посмотреть, – Воланд протянул руку ладонью кверху»* [7] (требование ускоренного выполнения).

В романе «Мастер и Маргарита» также найдена частица *-кось*, имеющая те же значения и способы употребления, что и ее литературный вариант – частица *-ка.* В сочетании с глаголами в форме повелительного наклонения она «употребляется при смягчении приказания, … при выражении побуждения, просьбы, приглашения и т. п.» [27]. Сравним следующие высказывания с примерами 27, 28:

*(30) «А дай-**кось** я попробую по старой памяти, – сказал Коровьев, потер руки, подул на пальцы»* [7] (предложение ускоренного выполнения по отношению к самому себе).

Для внесения в речь персонажа оттенка «подобострастной почтительности или приниженности, а также иронии» [25, с. 109] употребляется также частица *-с*, которая редко применяется в повседневной речи:

*(31) «Вы желаете уйти отсюда? Извольте-**с**»* [7] (ирония).

(32) – «Так вы хоть про роман скажите, – деликатно попросил Иван.

*– Извольте-**с**»* [7] (подобострастие, разрешение).

Выделительная частица *-то* обычно «употребляется для подчеркивания и выделения в предложении слова, к которому относится» [28, с. 371], в повелительном высказывании в сферу действия также попадает предикация, она способна сочетаться с глаголами в форме повелительного наклонения при усилении семантики побуждения, например:

*(33) «Не обманывай-**то** хоть сам себя»* [7].

Кроме постпозитивных частиц в группу усилительных или усилительно-выделительных частиц принято включать также частицы *же, ну, (а) ну (-ка), да, так, уж, только* и т. д., которые «служат для подчеркивания смысловой и эмоциональной выразительности как отдельных слов (в том числе и частиц), так и целых предложений» [29, с. 127].

В основе усилительной частицы *же* лежит «стремление обратить особое внимание слушающего или читающего на ту или другую часть высказывания, но это не исключает у них наличия частных лексических значений» [30, с. 7]. В повелительных предложениях частица *же* употребляется «для смыслового выделения, подчеркивания значения» [24, с. 301] связанного с ней императива. Необходимо особо выделить, что данная частица имеет свободное местоположение в предложении, ее ставят и перед императивом, и после него, что видно в нижеприведенных примерах:

*(34) «Ловите **же** его немедленно, иначе он натворит неописуемых бед!»* [7].

*(35) «Ведь он всё-таки привит на собачий мозг, дайте **же** ему прижиться»* [15].

*(36) «Завтра **же** дайте мочу на анализ, не пейте много чаю и ешьте без соли совершенно»* [7].

*(37) «Отлично, – послышался его голос, – сейчас **же** везите, сейчас же!»* [15].

Также для «подчёркивания, выделения» [24, с. 1303] значения императива употребляется и препозитивная усилительная частица *так*, в императивных конструкциях возможно даже ее сочетание с постпозитивным использованием частицы *же*:

*(38) «О да, ты не похож на слабоумного, – тихо ответил прокуратор и улыбнулся какой-то страшной улыбкой, – **так** поклянись, что этого не было»* [7].

***(39) «Так** вы мне и скажите, куда они делись?»* [21].

*(40) «**Так** знай **же**, что не будет тебе, первосвященник, отныне покоя!»* [7].

***(41) «Так** пропадите **же** вы пропадом с вашей обгоревшей тетрадкой и сушеной розой!»* [7].

Усилительная частица *ну* косвенно выражает «побуждение адресату приготовиться к выполнению заключительного этапа взаимодействия коммуникантов» [31, с. 157], в большинстве случаев она придает повелительному высказыванию большую силу выразительности. Приведем примеры:

*(42) «А, так вы не унимаетесь? – закричал администратор в ярости, – **ну** смотрите же!»* [7].

*(43) «**Ну**, снись, снись, – согласился мальчик и тотчас улегся и руку положил под щеку»* [7].

Кроме того, частица *ну* служит средством выражения эмоциональной оценки говорящего, она способна выражать «желание избавиться от кого-, чего-либо нелюбимого, надоевшего, ненужного; соответствует по значению словам: прочь, долой» [32, с. 513]:

*(44) «**Ну**, **ну**, **ну**, замолчи, – отозвалась Низа и, как тень, выскользнула из домика»* [7] (сигнал к прекращению действия).

*(45) «Ты и не можешь со мной спорить, по той причине, о которой я уже упомянул, – ты глуп, – ответил Воланд и спросил: – **Ну**, говори кратко, не утомляя меня, зачем появился?»* [7] (выражение нетерпеливости).

В повести «Собачье сердце» также наблюдаем сочетание частицы *ну* с частицей *и*, выражающее недовольство персонажа:

*(46) «**Ну и** меня называйте по имени и отчеству! – совершенно основательно ответил Шариков»* [15].

Следует отметить, что к препозитивной побудительной частице *(а) ну* может также присоединяться частица *-ка*. Частица *ну-ка* имеет то же значение «призыв или побуждение к действию» [24, с. 659], что и частица *ну*, но добавляет оттенок непринужденности. Сравним следующие высказывания с примерами 41, 42:

*(47) «Он повернулся к Бегемоту и сказал: – **Ну-ка**, Бегемот, дай сюда роман»* [7].

*(48) «Редкое сочетание, – вымолвил Персиков и добавил: – **Ну-ка**, дайка его сюда!»* [21].

Сочетание частиц *а ну (-ка)* «подчеркивает энергичность осуществления действия, тем самым повышая степень категоричности побуждения» [33, с. 153]. В конфликтной ситуации постпозитивная частица *-ка* добавляет в высказывание оттенок угрозы и означает ненастойчивый призыв или требование немедленного выполнения действия от исполнителя:

*(49) «**А ну-ка**, надбавь! – она сжала пятками похудевшие в безумной скачке бока борова, и тот рванул так, что опять распорол воздух, и через мгновение Наташа уже была видна впереди, как черная точка, а потом и совсем пропала, и шум ее полета растаял»* [7].

Конструкции с семантическим оттенком немедленного совершения действия (в составе с частицами *ну-ка*, *а ну-ка*, *же*, а также без них) часто сопровождаются сирконстантами, обозначающими время исполнения каузируемого действия и служащими выражением нестерпимого внутреннего чувства говорящего (*немедленно, сейчас, скорее, скорей, теперь, сию минуту* и т. п.). Обратим внимание также на примеры 33 и 36.

*(50) «Говорите как можно **скорее**, я сейчас иду обедать»* [15].

*(51) **«Сию минуту** извольте выйти!»* [15].

Усилительная частица *да* обычно стоит в начале повелительного высказывания и выражает «удивление, досаду, недоумение или недовольство говорящего» [25, с. 53]:

*(52) «**Да** не забудьте сказать, что с ним еще двое: какой-то длинный, клетчатый... пенсне треснуло... и кот черный, жирный»* [7].

*(53) «**Да** вы присаживайтесь, Никанор Иванович, – нисколько не теряясь, орал гражданин и начал юлить, предлагая председателю кресло»* [7].

В отличие от частиц *ну* и *ка*, частица *да* характеризуется наличием дополнительного прагматического значения «напоминания о том, что адресат не совершает или не совершил ожидаемое от него действие. Как правило, это эксплицитное выражение негативной реакции или имплицитная негативная оценка пропозиции говорящим» [31, с. 155]. Также в проанализированных материалах наблюдаем сочетание данной частицы с постпозитивным местоименными подлежащими *ты* и *вы*, которые, как было сказано выше, выражают раздражение в речи говорящего:

*(54) «Погоди-ка, не вертись, фить... **Да** не вертись, дурачок»* [15].

(55) – «Какого черта!.. Не слышу, закройте воду.

– Гау! Гау!..

*– **Да** закройте воду!»* [15].

*(56) «**Да** стой **ты**, чёрт...»* [15].

*(57) «**Да** не бойся **ты**, иди»* [15].

Частица *уж* употребляется с повелительным наклонением для «усиления просьбы, утверждения» [24, с. 1376]. Обратим внимание также на примеры 14 и 15.

*(58) «**Уж** вы мне верьте, – добавил кот, – я форменный пророк»* [7] (просьба).

*(59) «Нет, **уж** это вы оставьте, и навсегда»* [7] (совет).

*(60) «А что натворит, это **уж** будьте благонадежны»* [7] (желание).

В отличие от других частиц, частица *уж* также «достаточно часто выделяет тему-подлежащее в предложении» [34, с. 196] и, в частности, используется в повелительном высказывании для выделения и подчеркивания исполнителя действия, например:

*(61) «Так что **вы уж** сами узнайте это у него, Иван Николаевич!»* [7].

Стимулируя адресата к выполнению желательного действия, в тексте вместе с императивными формами часто употребляется усилительная частица *только* для экспрессивного подчеркивания и представления коммуникативной целеустановки «угрозы или предостережения» [25, с. 126]:

*(62) «Он такие штуки может выделывать, что **только** держись!»* [7].

*(63) «**Только** попробуй»* [15].

В произведениях М.А. Булгакова также встречается употребление устойчивого сочетания *ну что же* в качестве частицы для выражения «вынужденности согласия» [25, с. 139] (**«Ну что же**, *позвоните, – печально согласился больной и вдруг страстно попросил»* [7]) и употребление выделительно-ограничительной

частицы *лучше* при выражении «предпочтительности того, к чему побуждает или чего кому-н. желает говорящий» [25, с. 85] («*А вы **лучше** прямо говорите!*» [7]).

Проведенные исследования подтверждает, что эмоционально-экспрессивная реализация императива в текстах М.А. Булгакова базируется на взаимодействии прагматических и синтаксических средств, оказывающих коммуникативное воздействие на адресата. Ключевая роль принадлежит интерактивным эгоцентрикам, моделирующим диалогическую динамику текста и актуализирующим отношения между говорящим и адресатом.

В повелительных высказываниях встречаются разные типы обращения, которые не только маркируют социальный статус собеседников, но и служат инструментом регуляции коммуникативного поведения, смягчения или усиления намерения побудительной силы. В высказываниях с формами повелительного наклонения глаголы, описывающие директивные речевые акты, эксплицируют мотивы побуждения, подчеркивают прагматическую установку персонажа и его эмоциональное состояние. Вместе с тем контактный повтор форм императива служит механизмом усиления семантического значения, создавая эффект настойчивости, тревоги или эмоционального напряжения. Эти конструкции акцентируют значимость выполнения действия адресатом для говорящего и создают элемент драматизации повествования.

Введение в повелительное высказывание частиц как дискурсивных и прагматических маркеров дает возможность модификации семантики побуждения, снижения или усиления степени категоричности высказывания и его эмоциональной окраски. Их взаимодействие с побудительными конструкциями позволяет говорящему гибко изменять стратегии речевого воздействия – от нейтрального побуждения до эмоционально заряженного требования и т. д. Точно так же смягчающая императивность частица способствует поддержанию гармонии межличностной коммуникации. В связи с этим для корректного определения семантики форм повелительного наклонения крайне важно учитывать семантико-прагматические функции частиц.

Таким образом, многофункциональность императивных конструкций и диффузность их семантики напрямую зависят от прагматического контекста, где языковые элементы приобретают различные коммуникативные значения и прагматические импликатуры. Коммуникативно-прагматический потенциал повелительного высказывания в художественном тексте создается через использование метатекстовых, синтаксических и прагматических элементов. Эти языковые средства и приемы не только усиливают перлокутивный эффект выразительности побуждения, но и раскрывают глубину авторского замысла, трансформируют языковые единицы в средствв создания художественных образов.

Библиографический список

1. Уфимцева А.А. *Слово в лексико-семантической системе языка*. Москва: УРСС, 1968.
2. Горячева Е.Д. Литературно-критический дискурс: Метатекстовые элементы в аспекте прагматики. *Гуманитарные и социальные науки.* 2024; Т. 2: 64.
3. Уржа А.В. Интерактивные эгоцентрики в русских переводах англоязычной прозы: Семантика, прагматика, интерпретация. *Вестник Череповецкого государственного университета.* 2022; № 2 (107): 92.
4. Кудрявцева М.И. Метатекст в художественном дискурсе постмодерна: Когнитивно-прагматический аспект. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2022; Т. 15, № 9: 2954–2959.
5. Дегтярева Л.М., Оберемченко Е.Ю. О прагматическом потенциале усилительных частиц (на материале русского и немецкого языков). *Балтийский гуманитарный журнал.* 2018; Т. 7, № 1 (22): 57–60.
6. Ван Дейк Т. *Язык. Познание. Коммуникация*. Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000.
7. Булгаков М.А. *Избранная проза*. Москва: Художественная литература, 1966.
8. Булгаков М.А. Дьяволиада (повесть о том, как близнецы погубили делопроизводителя). *Российские фантасмагории (сборник)*. Москва: 1992: 28–62.
9. Колядов Д.М. Обращение по имени, межличностное взаимодействие и социальное лицо (на материале русского языка). *Слово.ру: Балтийский акцент.* 2024; Т. 15, № 3: 203–218.
10. Ларина Т.В. *Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций*. Москва: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
11. Leech G. *The Pragmatics of Politeness*. Oxford; New York, 2014.
12. Харлова М.Л. Стратегии невежливости в формулах обращения в русской и американской лингвокультурах. *Язык и культура.* 2014; № 14: 124–130.
13. Шаховский В.И. *Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013.
14. Бабушкина М.А. Репрезентация метакоммуникативной побудительной ситуации иллокутивным глаголом с отрицанием. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2023; Т. 16, № 1: 129–133.
15. Булгаков М.А. Собрание сочинений. *Записки покойника: Автобиографическая проза*. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2002; Т. 1.
16. Акимова Г.Н. *Новое в синтаксисе современного русского языка*. Москва: Высшая школа, 1990.
17. Иванчикова Е.А. *Синтаксис художественной прозы Достоевского*. Москва: Наука, 1979.
18. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1969.
19. Иванчикова Е.А. Лексический повтор как экспрессивный прием синтаксического распространения. *Мысли о современном русском языке*. Москва: Наука, 1969: 126–139.
20. Джамалова М.К. Виды и функции лексического повтора в языке поэзии Юрия Арабова (часть 1). *Международный научно-исследовательский журнал.* 2020; № 11-3 (101): 29–31.
21. Булгаков М.А. Собрание сочинений. *Дьяволиада: повести, рассказы и фельетоны 20-х годов*. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2002; Т. 3.
22. Николаева Т.М. *Функции частиц в высказывании (На материале славянских языков)*. Москва: Наука, 1985.
23. Девкин В.Д. *Немецкая разговорная речь: Синтаксис и лексика*. Москва: Международные отношения, 1979.
24. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
25. Шимчук Э.Г., Щур М.Г. *Словарь русских частиц*. Берлин, 1999.
26. Храковский В.С. Володин А.П. *Семантика и типология императива: Русский императив.* Москва: Едиториал УРСС, 2002.
27. Ефремова Т.Ф. *Современный толковый словарь русского языка*: в 3 т.: около 160 000 слов. Москва: АСТ: Астрель, 2006.
28. Евгеньева А.П. *Словарь русского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык, 1988; Т. 4.
29. Киселев И.А. *Частицы в современных восточнославянских языках*. Диссертация ... доктора филологических наук. Минск: Издательство БГУ, 1976.
30. Булатникова А.Е. *Семантика и функции частиц даже, же, то, таки в современном русском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 1973.
31. Маслова А.Ю. О семантико-прагматической роли служебных слов в побудительном высказывании (фрагмент сопоставительного исследования). *Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература.* 2008; № 4-2: 153–159.
32. Евгеньева А.П. *Словарь русского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык, 1986; Т. 2.
33. Морковкин В.В. *Словарь структурных слов русского языка*. Москва: Лазурь, 1997.
34. Купцов А.Е. Усилительные частицы как средство маркирования темы в испанском и русском предложении. *Вестник Костромского государственного университета.* 2017; Т. 23, № 3: 195–197.

References

1. Ufimceva A.A. *Slovo v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka*. Moskva: URSS, 1968.
2. Goryacheva E.D. Literaturno-kriticheskij diskurs: Metatekstovye `elementy v aspekte pragmatiki. *Gumanitarnye i social'nye nauki.* 2024; T. 2: 64.
3. Urzha A.V. Interaktivnye `egocentriki v russkih perevodah angloyazychnoj prozy: Semantika, pragmatika, interpretaciya. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta.* 2022; № 2 (107): 92.
4. Kudryavceva M.I. Metatekst v hudozhestvennom diskurse postmoderna: Kognitivno-pragmaticheskij aspekt. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2022; T. 15, № 9: 2954-2959.
5. Degtyareva L.M., Oberemchenko E.Yu. O pragmaticheskom potenciale usilitel'nyh chastic (na materiale russkogo i nemeckogo yazykov). *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2018; T. 7, № 1 (22): 57-60.
6. Van Dejk T. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya*. Blagoveschensk: BGK im. I.A. Bodu`ena de Kurten`e, 2000.
7. Bulgakov M.A. *Izbrannaya proza*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1966.
8. Bulgakov M.A. D'yavoliada (povest' o tom, kak bliznecy pogubili deloproizvoditelya). *Rossijskie fantasmagorii (sbornik)*. Moskva: 1992: 28-62.
9. Kolyadov D.M. Obraschenie po imeni, mezhlichnostnoe vzaimodejstvie i social'noe lico (na materiale russkogo yazyka). *Slovo.ru: Baltijskij akcent.* 2024; T. 15, № 3: 203-218.
10. Larina T.V. *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii: Sopostavlenie anglijskih i russkih lingvokul'turnyh tradicij*. Moskva: Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi, 2009.
11. Leech G. *The Pragmatics of Politeness*. Oxford; New York, 2014.
12. Harlova M.L. Strategii nevezhlivosti v formulah obrascheniya v russkoj i amerikanskoj lingvokul'turah. *Yazyk i kul'tura.* 2014; № 14: 124-130.
13. Shahovskij V.I. *`Emocii: Dolingvistika, lingvistika, lingvokul'turologiya*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2013.
14. Babushkina M.A. Reprezentaciya metakommunikativnoj pobuditel'noj situacii illokutivnym glagolom s otricaniem. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; T. 16, № 1: 129-133.
15. Bulgakov M.A. Sobranie sochinenij. *Zapiski pokojnika: Avtobiograficheskaya proza*. Sankt-Peterburg: Azbuka-klassika, 2002; T. 1.
16. Akimova G.N. *Novoe v sintaksise sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.

17. Ivanchikova E.A. *Sintaksis hudozhestvennoj prozy Dostoevskogo*. Moskva: Nauka, 1979.
18. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1969.
19. Ivanchikova E.A. Leksicheskij povtor kak `ekspressivnyj priem sintaksicheskogo rasprostraneniya. *Mysli o sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Nauka, 1969: 126-139.
20. Dzhamalova M.K. Vidy i funkcii leksicheskogo povtora v yazyke po`ezii Yuriya Arabova (chast' 1). *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2020; № 11-3 (101): 29-31.
21. Bulgakov M.A. Sobranie sochinenij. *D'yavoliada: povesti, rasskazy i fel'etony 20-h godov*. Sankt-Peterburg: Azbuka-klassika, 2002; T. 3.
22. Nikolaeva T.M. *Funkcii chastic v vyskazyvanii (Na materiale slavyanskih yazykov)*. Moskva: Nauka, 1985.
23. Devkin V.D. *Nemeckaya razgovornaya rech': Sintaksis i leksika*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1979.
24. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
25. Shimchuk `E.G., Schur M.G. *Slovar' russkih chastic*. Berlin, 1999.
26. Hrakovskij V.S. Volodin A.P. *Semantika i tipologiya imperativa: Russkij imperativ.* Moskva: Editorial URSS, 2002.
27. Efremova T.F. *Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: v 3 t.: okolo 160 000 slov. Moskva: AST: Astrel', 2006.
28. Evgen'eva A.P. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1988; T. 4.
29. Kiselev I.A. *Chasticy v sovremennyh vostochnoslavyanskih yazykah*. Dissertaciya ... doktora filologicheskih nauk. Minsk: Izdatel'stvo BGU, 1976.
30. Bulatnikova A.E. *Semantika i funkcii chastic dazhe, zhe, to, taki v sovremennom russkom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1973.
31. Maslova A.Yu. O semantiko-pragmaticheskoj roli sluzhebnyh slov v pobuditel'nom vyskazyvanii (fragment sopostavitel'nogo issledovaniya). *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura.* 2008; № 4-2: 153-159.
32. Evgen'eva A.P. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1986; T. 2.
33. Morkovkin V.V. *Slovar' strukturnyh slov russkogo yazyka*. Moskva: Lazur', 1997.
34. Kupcov A.E. Usilitel'nye chasticy kak sredstvo markirovaniya temy v ispanskom i russkom predlozhenii. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2017; T. 23, № 3: 195-197.

Статья поступила в редакцию 25.11.25

УДК 811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-574-576

Krylova K.K., *postgraduate, Moscow Satate University (Moscow, Russia); teacher, People's Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: kristina_krylova03@mail.ru*

GENRE HYBRIDIZATION IN ONLINE BUSINESS MEDIA: TRANSFORMING DISCOURSE IN THE DIGITAL AGE. The article provides a comprehensive analysis of the phenomenon of genre hybridization in contemporary online business media. It examines how, under the influence of digital technologies, changes in audience behavior, and economic factors, traditional genre canons of business media are losing their rigidity. The author identifies and analyzes in detail the main forms of hybridization, such as the convergence of news and analytical discourse ("news-analysis"), the fusion of professional and entertainment content (infotainment), the integration of user-generated content (UGC), the influence of native advertising and brand journalism, and personalization in the "opinion blog" format. The paper assesses the dual consequences of this process: on the one hand, it democratizes access to information, increases audience engagement, and develops new means of expression; on the other, it risks eroding objectivity, reducing the depth of analysis, and undermining trust in the media. The conclusion is that hybridization does not represent destruction, but rather an adaptation and complication of the genre system in response to the challenges of the digital age, which requires editorial offices to find a balance between following trends and maintaining the standards of high-quality journalism.

Key words: **hybridization, online business media, digital transformation, media discourse, native advertising, business journalism**

К.К. Крылова*, соискатель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, педагог дополнительного образования, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: kristina_krylova03@mail.ru*

ГИБРИДИЗАЦИЯ ЖАНРОВ В ОНЛАЙН БИЗНЕС-СМИ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ДИСКУРСА В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Статья посвящена комплексному анализу феномена гибридизации жанров в современных онлайн бизнес-СМИ. Рассматривается, как под влиянием цифровых технологий, изменений в поведении аудитории и экономических факторов традиционные жанровые каноны деловых СМИ утрачивают свою жесткость. Автор выявляет и детально анализирует основные формы гибридизации, такие как конвергенция новостного и аналитического дискурса («новость – анализ»), слияние профессионального и развлекательного контента (инфотейнмент), интеграция пользовательского контента (UGC), влияние нативной рекламы и бренд-журналистики, а также персонификация в формате «авторской колонки-блога». В работе оцениваются двойственные последствия данного процесса: с одной стороны, это демократизация доступа к информации, повышение вовлеченности аудитории и развитие новых выразительных средств, с другой – риски эрозии объективности, снижения глубины анализа и подрыва доверия к СМИ. Делается вывод о том, что гибридизация представляет собой не разрушение, а адаптацию и усложнение жанровой системы в ответ на вызовы цифровой эпохи, требующую от редакций нахождения баланса между следованием трендам и сохранением стандартов качественной журналистики.

Ключевые слова: **гибридизация, онлайн бизнес-СМИ, цифровая трансформация, медиадискурс, нативная реклама, бизнес-журналистика**

Современная медиасфера, в особенности сегмент бизнес-коммуникаций, переживает период фундаментальной трансформации. Традиционные жанровые каноны, складывавшиеся в печатной прессе на протяжении столетий, утрачивают свою жесткость под влиянием цифровых технологий. Актуальность исследования обусловлена появлением современных бизнес-СМИ, таких как Forbes, Bloomberg, The Wall Street Journal Online, которые оказываются на передовой изменений, поскольку их аудитория требует не только оперативности и точности, но и глубины анализа, доступности изложения и интерактивности.

Центральным процессом, определяющим эволюцию жанровой системы в данных условиях, становится гибридизация жанров – возникновение новых форматов на стыке традиционных жанров, а также заимствование элементов из смежных дискурсивных практик (рекламы, PR, блогинга, социальных сетей). Этот процесс не является абсолютно новым – еще М.М. Бахтин писал о «взаимопроникновении и взаимоосвещении жанров» [1, с. 177]. Однако в цифровой среде он приобретает тотальный, системный и ускоренный характер.

Целью данной статьи является комплексный анализ феномена гибридизации жанров в онлайн бизнес-СМИ, выявление его предпосылок, основных форм и последствий для бизнес-дискурса.

Для достижения данной цели мы выделяем следующие задачи:

– определение понятия «гибридизация жанра»;

– выделение ключевых факторов, влияющих на гибридизацию жанров в дискурсе онлайн бизнес-СМИ;

– установление основных форм гибридизации жанров в цифровых медиа;

– выявление перспектив процесса гибридизации жанра в бизнес-медиадискурсе.

Научная новизна исследования заключается в практическом рассмотрении процесса гибридизации на материале современных цифровых бизнес-СМИ.

Теоретическая значимость исследования отражена в изучении подходов к определению процесса гибридизации и формулировании ключевых форм гибридизации в бизнес-медиадискурсе.

Практическая значимость сводится к возможности применять результаты исследования в педагогической деятельности в качестве основы для курса по медиалингвистике для студентов нелингвистических и лингвистических специальностей.

Классическое жанроведение, представленное в работах М.М. Бахтина, понимало жанр как «относительно устойчивый тематический, композиционный и стилистический тип высказывания» [1, с. 159]. Жанр выступает посредником между индивидуальным творчеством и социальным контекстом. Ю.Н. Тынянов рассматривал жанровую систему как динамичную, где «архаизирующиеся» жанры вытесняются на периферию, а новые занимают центральное положение [2]. Этот эволюционный подход особенно актуален для анализа современных медиа.

Т.В. Шмелева, развивая идеи структурализма, предложила модель жанра как единства четырех компонентов: образ автора, образ адресата, образ прошлого (событие) и образ настоящего (канал коммуникации) [3]. Цифровая среда радикально меняет каждый из этих компонентов: автор становится менее формальным и более персонифицированным, адресат – активным участником коммуникации, событие – многомерным и гипертекстуальным, а канал – инте-

рактивным и мультимедийным. Эти изменения и создают питательную среду для гибридизации.

Современные исследователи цифровых медиа, такие как Г.С. Лазутина и С.А. Шомова, говорят о «размывании» и «диффузии» жанров [4; 10]. А.Г. Качкаева вводит понятие «конвергентная журналистика», подразумевающее не только технологическое, но и жанровое слияние [5]. В западной традиции Генри Дженкинс, анализируя конвергенцию, указывает на возникновение «трансмедийных повествований», где история раскрывается через multiple-платформы, каждая из которых вносит свой уникальный вклад в целое [6]. Это напрямую соотносится с практикой бизнес-СМИ, которые используют сайт, рассылку, соцсети и канал YouTube для раскрытия одной темы разными жанровыми средствами.

Таким образом, гибридизация в онлайн бизнес-СМИ – это не разрушение жанровой системы, а ее усложнение и адаптация, отвечающая новой коммуникативной реальности.

Можно выделить три группы факторов, обусловливающих интенсивность процессов гибридизации.

1. Технологические факторы. Платформенная природа Интернета позволяет интегрировать текст, видео, аудио, инфографику, интерактивные графики и другие форматы в единый контентный комплекс. Гипертекстуальность разрушает линейность повествования, характерную для традиционных жанров. Алгоритмы рекомендаций и метрики вовлеченности (время на странице, глубина прокрутки) в реальном времени показывают, какие гибридные форматы наиболее эффективно удерживают внимание аудитории.

2. Социально-психологические факторы. Аудитория онлайн бизнес-СМИ стала более разнородной. Помимо профессиональных трейдеров и аналитиков, ее составляют малые предприниматели, студенты, частные инвесторы, интересующиеся экономикой. Эта аудитория обладает клиповым мышлением, дефицитом времени и требует «переваривания» сложной информации. Как следствие, возникает спрос на форматы, сочетающие экспертизу и доступность, анализ и развлечение.

3. Экономические факторы. Бизнес-модель онлайн-медиа зависит от рекламных доходов, которые, в свою очередь, коррелируют с трафиком и вовлеченностью. Гибридные жанры, такие как интерактивные расследования или видеоинтервью с элементами инфографики, часто показывают более высокие показатели вовлеченности, чем традиционные текстовые статьи. Кроме того, развитие нативной рекламы и бренд-журналистики привело к появлению гибридов на стыке редакционного и рекламного контентов, когда материал, спонсируемый компанией, стилизуется под объективную аналитическую статью или новость.

Основные формы гибридизации жанров в онлайн бизнес-СМИ включают:

1. *Конвергенцию новостного и аналитического дискурсов: «новость-анализ»*

Классическое разделение на оперативную новость (заметку) и аналитическую статью (статью, колонку) в онлайн-среде размывается. В условиях необходимости немедленно реагировать на события и одновременно давать их оценку, возникает гибридный формат «новости-анализа». В таком материале первый абзац выполняет функцию лида, сообщая ключевые факты, но далее сразу следует интерпретация, прогнозы, комментарии экспертов. Например, публикация на сайте РБК о решении ЦБ по ключевой ставке часто содержит не только сам факт изменения, но и мнения 3–5 аналитиков о причинах и последствиях, а также интерактивный график динамики ставки. Это соответствует теории «деления на первое и второе» А.А. Тертычного, где граница между отражением факта и его осмыслением становится проницаемой [7].

2. *Слияние профессионального и развлекательного контентов: инфотейнмент*

Термин *infotainment* (информация + развлечение) точно описывает тенденцию к подаче серьезной информации в облегченной, увлекательной форме. В бизнес-СМИ это проявляется в следующих форматах:

– объяснительные видео- и мультипликационные ролики: Complex economic concepts (e.g., дефолт, IPO, блокчейн), объясняются с помощью простой анимации и метафор;

– интерактивные кейсы и тесты: материалы, построенные по принципу «примерить на себя» (например, «Сможете ли вы управлять стартапом?» или «Рассчитайте свою кредитную нагрузку»);

– лонгриды с элементами геймификации и мультимедиа: статьи, где текст сопровождается интерактивными вставками, опросами, «листалками», что превращает процесс потребления информации в более вовлекающий опыт.

Как отмечает Е.Л. Вартанова, инфотейнмент является ответом медиа на информационную перегруженность аудитории и борьбу за ее внимание [8].

3. *Интеграцию пользовательского генерируемого контента (UGC) и профессионального нарратива*

Онлайн-среда стерла границу между производителем и потребителем контента. Комментарии пользователей, их вопросы к экспертам в прямых эфирах, посты в корпоративных блогах на платформах вроде VC.ru становятся полноценной частью контентной стратегии СМИ. Возникают гибридные форматы:

– статьи, сформированные на основе «краудсорсинга»: журналист выступает не как единственный автор, а как куратор, собирающий и структурирующий мнения сообщества;

– «живые» лонгриды с обновляемой лентой комментариев: дискуссия в комментариях становится продолжением материала, а журналист или модератор может участвовать в ней, уточняя или дополняя информацию. Это трансформирует «образ адресата, по Шмелевой, из пассивного слушателя в активного соавтора дискурса.

4. *Влияние бренд-журналистики и нативной рекламы*

Экономическое давление заставляет медиа искать новые формы монетизации.

Нативная реклама – это создание материалов, которые по форме и стилю неотличимы от редакционного контента, но при этом продвигают интересы заказчика. В бизнес-СМИ это приводит к появлению гибридов на стыке журналистики и PR. Например, материал о «трендах цифровой трансформации в ритейле», спонсируемый крупным банком, будет содержать объективную информацию, но примеры и кейсы будут подобраны так, чтобы демонстрировать экспертизу и продукты спонсора. С одной стороны, это размывает доверие к СМИ, с другой – заставляет редакции вырабатывать четкие правила маркировки подобного контента, чтобы сохранить репутацию. Исследователь Р. Макчесни рассматривает это как проявление более широкого кризиса традиционных медиамоделей под натиском корпоративных интересов [9].

5. *Персонификацию и жанр «авторской колонки-блога»*

Традиционная аналитическая колонка в онлайн-среде гибридизируется с форматом персонального блога. Автор (часто известный экономист или финансист) использует не только аргументы, но и личный опыт, эмоции, провокационные высказывания для усиления воздействия. Стиль становится менее формальным, более диалогичным, ориентированным на прямое общение с аудиторией через социальные сети. Этот гибрид тяготеет к публицистичности, описанной В.В. Ученовой, но с элементами исповедальности и интимности, характерными для социальных медиа [10].

С другой стороны, процесс гибридизации имеет двойственные последствия, которые могут иметь разное влияние на динамику жанрообразования в зависимости от конкретной ситуации и контекста коммуникации.

Позитивные аспекты:

– демократизация доступа к информации: сложные экономические темы становятся понятными для широкой аудитории;

– повышение вовлеченности: интерактивные и мультимедийные форматы делают потребление контента более активным и глубоким;

– развитие новых выразительных средств: журналистика обогащается языком и приемами из смежных сфер;

– формирование сообщества: интеграция UGC способствует созданию вокруг СМИ лояльного комьюнити.

Негативные аспекты и риски:

– эрозия объективности: слияние факта и мнения в «новости-анализе» может приводить к манипуляциям и подмене объективной информации интерпретацией;

– снижение глубины анализа: стремление к инфотейнменту и клиповости может вытеснять фундаментальный анализ в пользу поверхностных обобщений;

– угроза доверию: размывание границ между редакционным и рекламным контентом (нативная реклама) подрывает доверие аудитории к СМИ как к независимому институту;

– профессиональная дезориентация: журналистам приходится осваивать несвойственные им роли (видеоблогера, модератора, SMM-менеджера), что может сказываться на качестве классических журналистских навыков.

В перспективе можно прогнозировать дальнейшее углубление гибридизации под влиянием искусственного интеллекта. Алгоритмы уже сегодня генерируют новостные заметки финансовых отчетов (гибрид машинного и человеческого дискурса), а в будущем могут создавать и более сложные аналитические гибриды, персонализированные под конкретного пользователя.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что гибридизация жанров является системообразующим процессом для онлайн бизнес-СМИ, отражающим их адаптацию к вызовам цифровой эпохи. Этот процесс детерминирован комплексом технологических, социальных и экономических факторов и проявляется в многообразных формах: от конвергенции новости и анализа до влияния бренд-журналистики и инфотейнмента. Гибридизация не отменяет жанровую систему как таковую, но трансформирует ее, делая более гибкой, динамичной и ориентированной на диалог с аудиторией. На смену жестким канонам приходят «протожанры» или «жанровые констелляции», которые формируются ситуативно, в зависимости от темы, платформы и целевой аудитории.

Для самих бизнес-СМИ ключевой задачей становится нахождение баланса между необходимостью следования трендам (вовлеченность, доступность, монетизация) и сохранением фундаментальных принципов качественной журналистики – точности, глубины, объективности и независимости.

Дальнейшее исследование гибридных жанров должно быть сосредоточено на выработке новых критериев их оценки и этических стандартов, позволяющих минимизировать риски, связанные с размыванием профессиональных границ.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. *Собрание сочинений:* в 7 т. Москва: Русские словари, 1996; Т. 5: 159–206.
2. Тынянов Ю.Н. Литературный факт. *Поэтика. История литературы. Кино.* Москва: Наука, 1977: 255–270.
3. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра. *Сборник научных трудов.* Москва: КДУ, 2014а; № 11: 32–44.
4. Лазутина Г.С. Жанры журналистики в условиях цифровизации: новые вызовы и трансформации. *Вестник Московского университета.* Серия 10: Журналистика. 2018; № 4: 3–24.
5. Качкаева А.Г. *Конвергентная журналистика: теория и практика.* Москва: Аспект Пресс, 2019.
6. Вартанова Е.Л. *К медиаэкономике креативных индустрий. Меди@льманах.* 2016; № 5 (76): 8–15.
7. Лукина М.М. *Современные медиа: тренды и форматы.* Москва: МедиаМир, 2017.
8. Прохоров Е.П. *Введение в теорию журналистики.* Москва: Аспект Пресс, 2011.
9. Ученова В.В. *Публицистика как творческий процесс.* Москва: Мысль, 1977.
10. Тертычный А.А. *Жанры периодической печати.* Москва: Аспект Пресс, 2017.
11. Тынянов Ю.Н. Литературный факт. *Поэтика. История литературы. Кино.* Москва: Наука, 1977: 255–270.

References

1. Bahtin M.M. Problema rechevyh zhanrov. *Sobranie sochinenij:* v 7 t. Moskva: Russkie slovari, 1996; T. 5: 159-206.
2. Tynyanov Yu.N. Literaturnyj fakt. *Po`etika. Istoriya literatury. Kino.* Moskva: Nauka, 1977: 255-270.
3. Shmeleva T.V. Model' rechevogo zhanra. *Sbornik nauchnyh trudov.* Moskva: KDU, 2014a; № 11: 32-44.
4. Lazutina G.S. Zhanry zhurnalistiki v usloviyah cifrovizacii: novye vyzovy i transformacii. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 10: Zhurnalistika. 2018; № 4: 3-24.
5. Kachkaeva A.G. *Konvergentnaya zhurnalistika: teoriya i praktika.* Moskva: Aspekt Press, 2019.
6. Vartanova E.L. *K media`ekonomike kreativnyh industrij. Medi@l'manah.* 2016; № 5 (76): 8-15.
7. Lukina M.M. *Sovremennye media: trendy i formaty.* Moskva: MediaMir, 2017.
8. Prohorov E.P. *Vvedenie v teoriyu zhurnalistiki.* Moskva: Aspekt Press, 2011.
9. Uchenova V.V. *Publicistika kak tvorcheskij process.* Moskva: Mysl', 1977.
10. Tertychnyj A.A. *Zhanry periodicheskoj pechati.* Moskva: Aspekt Press, 2017.
11. Tynyanov Yu.N. Literaturnyj fakt. *Po`etika. Istoriya literatury. Kino.* Moskva: Nauka, 1977: 255-270.

Статья поступила в редакцию 23.11.25

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-576-579

Pogrebnyak Yu.V., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Institute of Foreign Languages and International Relations, Zhengzhou University (Zhengzhou, China), E-mail: pyuma@yandex.ru*
Zhigalova M.R.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: mmr-zh2008@yandex.ru*
Shmagrinskaya N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Linguistics and Intercultural Communication at Moscow Medical University (Moscow, Russia), E-mail: n.shmagrinskaya@mmu.ru*

SEMANTIC POTENTIAL OF KINEMES IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES. Any system of means used to create, store and transmit information is a sign, the principles of use of which differ in different linguistic cultures. With the development of digitalization and remote forms of communication associated with this phenomenon, to study how to convey verbally the system of non-verbal means of communication, in particular gestures and facial expressions, is becoming increasingly relevant in various cultural systems. The study of the elements of non-verbal communication in written or oral discourse – both the gestures themselves and their correlation with speech – is necessary, since an incorrectly conveyed or interpreted gesture can cause discomfort to the interlocutor and even lead to a failure in communication. The article makes an attempt to study the basic kinesic units of speech in Russian and their equivalents in English, the results of which can be practically applied in intercultural communication. Using the example of parallel texts of the National Corpus of the Russian Language and National British Corpus (NBC), language elements included in the semantic paradigm of kineme, expressing the entire movement of the head are discovered and analyzed.

Key words: **kinesics, kineme, kinematic speech, linguocentrism, National Corpus of Russian Language, National British Corpus, cross-cultural communication**

Ю.В. Погребняк*, д-р филол. наук, доц., Институт международного образования Чжэнчжоуского университета, г. Чжэнчжоу, E-mail: pyuma@yandex.ru*
М.Р. Жигалова*, канд. филол. наук, доц., Московский международный университет, г. Москва, E-mail: mmr-zh2008@yandex.ru*
Н.В. Шмагринская, *канд. пед. наук, доц., Москвовский международный университет, г. Москва, E-mail: n.shmagrinskaya@mmu.ru*

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КИНЕМ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

С развитием диджитализации и связанными с этим феноменом дистанционными формами коммуникаций исследование системы невербальных средств речи и форм ее вербализации в письменной коммуникации приобретает все бóльшую актуальность в различных культурных системах. Исследование элементов невербальной коммуникации в письменном или устном дискурсе – как самих кинем, так и их соотношения с речью – необходимо, так как неверно переданный или неверно интерпретированный жест может вызвать дискомфорт собеседника и даже привести к провалу в коммуникации. В данной статье предпринята попытка исследовать некоторые кинесические единицы речи в русском языке и их эквивалентов в английском, результаты которой могут найти отражение в межкультурной коммуникации. На материале параллельных текстов Национального корпуса русского языка и Британского национального корпуса (BNC) обнаружены и проанализированы элементы языка, входящие в семантическую парадигму кинем, выражающих движение головы целиком – кивать/кивнуть.

Ключевые слова: **кинесика, кинема, кинематическая речь, лингвоцентризм, Национальный корпус русского языка, Британский национальный корпус, межкультурная коммуникация**

Лингвистика изучает наиболее сложную из систем – язык, который манифестируется посредством речи. Однако изучение процессов коммуникации доказывает, что любое общение, будучи основным видом организации и обмена сообщений, так или иначе сопровождается движениями или жестами, способствующими пониманию и осмыслению речевых текстов таковых сообщений. Неслучайно говорить по телефону (в отсутствие визуального контакта), особенно на иностранном языке, значительно труднее, чем при живом общении. Как отмечено Винн Лиссоном, «иностранным языком овладеть можно. Спотыкаешься всегда о культуру» [1]. Система жестов как раз является одним из составляющих компонентов культуры. Подобные несовпадения требуют тщательного изучения, так как учет таких различий позволит сделать процесс коммуникации более комфортным и успешным и избежать коммуникативных неудач. Очевидно, что в лингвистике существует необходимость изучить семиотические аспекты устной и письменной речи в области кинесики и составляющих данное явление кинесических единиц – кинем, что указывает на актуальность выбранной темы исследования.

В данной статье под кинемой понимается «эмическая единица, выразительное, законченное (имеющее определенную структуру, способ исполнения и столь же устойчивое значение) и самостоятельное (отличное от другого) мимическое, жестовое или фиксированное (поза) телодвижение…» [2]. Основываясь на данном определении, можно заключить, что лексически кинема представляет собой двухъярусную структуру, завершенную как в своей форме, так и содержательно.

Исследованием и описанием данных элементов с лексико-семантической и функциональной точки зрения занимались многие ученые-лингвисты, как например, Горелов И.Н. [3; 4], Крейдлин Г.Е. [5; 6], Потапова Р.Г. [7], Почепцов Г.Г.

[8; 9], Николаева Т.М. [10], Перминова Ю.В. [11]., Смирнова Н.И. [12] и др., которые попытались классифицировать, интерпретировать и декодировать кинесические речения.

В современной лингвистической науке внимание к околоречевому аспекту продиктовано тем, что исследователи все чаще рассматривают знак как материальную сущность, в расхождение с традиционной трактовкой Ф. Соссюра, тем самым обращаясь к решению наиболее актуальной на современном этапе задачи – определить все возможные факторы, определяющие денотат и сигнификат речевых актов. Другими словами, обратиться к функциональной стороне языкового и метаязыкового знака и знаковым номинациям. Таким образом, кинесика перешла от предмета исследования антропологии к предмету, изучаемому психологами, лингвистами и профессиональными ораторами. Лингвистические исследования кинесики показывают, что невербальное общение является усвоенной формой поведения и представляет собой упорядоченную систему отдельных изолируемых элементов.

По оценкам Е.Н. Беловой, «роль невербальной коммуникации соответствует ее удельному весу в общении, по разным данным составляющему от 65% до 93%» [13, с. 128]. Она утверждает, что взаимосвязь вербальных и невербальных средств в общении – основной цели любого языка – выражается несколькими способами:

(1) дополнение или сопровождение речевых сообщений (например, приветственные слова сопровождаются рукопожатием, а призыв замолчать – особыми «закрывающими» жестами, например, прикладыванием указательного пальца ко рту или жестом, изображающим «застегивание» рта на молнию). Следует заметить, что иногда выразительные движения факультативны. Например, реплика «Да!» не предполагает обязательного кивка головой. В некоторых случаях жест почти обязателен. К примеру, трудно представить реплику «На!» без жеста-приглашения взять то, что в руке. Можно привести и такой пример: на юге Италии, если говорящий хвалит пищу, он должен сделать круговые движения указательным пальцем около щеки. Просто похвала без жеста будет воспринята хозяином как вежливость, неискренность. Бывает и более тесная связь движения и речи – если жест не только обязателен, но и является средством устранения многозначности. Например, реплика «Во!» в сочетании с разными жестами приобретает разное значение только в их контексте (кулак с поднятым вверх большим пальцем – «хорошо», указательный палец у виска – «дурак», указывающий жест в каком-либо направлении – «смотри туда»);

(2) полное замещение словесного выражения. Сюда можно отнести кивок головой в знак согласия, пожимание плечами в значении «не знаю». Такого же мнения придерживается Е.А. Петрова, которая утверждает, что практически все русские жесты-знаки могут употребляться самостоятельно, без вербального сопровождения и легко понимаются в контексте [14, с. 38];

(3) регулирование общения (переключение внимания, поддерживание внимания и т. д.). Например, говорящий кивает в сторону нового собеседника с целью активизировать его внимание, или человек, слушая монолог собеседника, покачивает головой, тем самым показывая, что он внимательно следит за содержанием.

В целом любая система средств, будь то вербальная или нет, которая используется для создания, хранения и передачи информации, является знаковой, принципы употребления которой закрепляются в разных лингвокультурах, но у представителей различных культур кинесическая сторона речи развита в разной степени. В основном значения кинетических речений совпадают и понятны всем сторонам, однако возможны такие случаи, когда:

(а) совпадений нет, но стороны понимают план содержания. Например, при счете на пальцах русские сгибают пальцы, начиная с мизинца, а французы, наоборот, пальцы разгибают. При школьном опросе русский ученик тянет вверх руку с открытой ладонью, а немецкий – только указательный палец;

(б) совпадения незначительны и допустимы в разных регистрах общения. Например, поцелуй в щеку при встрече или прощании очень широко распространен во Франции. В России такой жест вполне понятен, но допустим все же в меньшем количестве ситуаций;

(в) совпадений нет, план содержания неясен для представителей другой культуры. Например, раньше в Германии стучали по столу в знак восхищения профессором. Иностранец, незнакомый с такой формой выражения эмоций, может понять такое действие неправильно (как знак неодобрения).

Целью данной статьи является описание и анализ семантических возможностей применения кинем движения головой целиком (активный орган) в русской и английской лингвокультурах, для достижения которой авторам потребовалось решить следующие задачи:

– выделить единицы вербализации невербальных сигналов движения головой (активным орган) в коммуникации в русской и английской лингвокультурах;

– описать кинесические единицы движения головой целиком (активным органом), которые сопровождают коммуникацию;

– проанализировать тождественность кинесических единиц в русской и английской лингвокультурах.

Научная новизна заключается в том, что результаты исследования представляют собой комплексное углубление в проблематику отношений жеста и речи, дополняя существующие классификации кинесических единиц и пополняя лексикографические источники новыми значениями.

Теоретическая значимость подтверждается тем, что уточняется и развивается понятийный аппарат за счет расширения классификации кинем и явления их функций, а практическая новизна – тем, что результаты исследования могут быть использованы переводчиками и в межкультурной коммуникации, а также профайлерами при идентификации лжи или базовой линии поведения (БЛП).

Основными методами, которые применены в исследовании репрезентации семантического потенциала кинем русского и английского языков, являются метод сплошной выборки, контекстуального и сравнительно-сопоставительного анализа. Исследование выполнено с опорой на словари синонимов, а также на электронный корпус британского английского языка BNC (British National Corpus) [15] и корпус параллельных текстов русского языка (НКРЯ) [16].

Для достижения цели в данной статье особый интерес представляют обозначения (номинации) выразительных движений или жестов посредством словесного знака в разножанровых текстах письменной коммуникации. Средством производства жестовых движений является голова целиком. В исследуемых корпусах НКРЯ и британского национального корпуса (BNC) было выделено 600 примеров, анализ которых подтверждает, что основным средством вербализации в русском языке является лемма «кивать», а в английском – *nod, bow, shake head, motion, bob, duck*. В британском языковом корпусе (BNC) авторы также обнаружили синоним wag – «помахивать», «покачивать» – часто о хвосте, но также и о головах в старческом или безвольном движении в стороны: …кивая оливковыми головами… (о стариках) – …wagging their olive-colored heads…

Дефиниционно в русском языке данный жест описывается как движение вниз-вверх или в сторону [17]:

КИВА́ТЬ, несов. (сов. *кивну́ть*), *чем и без доп.* Делать (сделать) легкие движения головой вверх и (или) вниз с возвращением в исходное положение в знак приветствия, согласия, одобрения; ***син.*** качать, покачивать.

В английском языке определение идентично [18]: «lower and raise one's head slightly and briefly, especially in greeting, assent, or understanding, or to give someone a signal.

"he looked around for support and everyone nodded"».

Семантика данных единиц многообразна и выражена как эксплицитно, так и имплицитно, в некоторых случаях обнаружена определенная метафоризация кинем. Можно выделить следующее в плане их содержания:

1. Благодарность (сопровождающая или замещающая функции)

а) «Спасибо», – *кивнув* головой, Тэхен завёл мотор машины. – Thank you. – *With a nod*, Tahen started the motor of the car.

b) «It is also vital to say 'thank-you' (or 'thanks', or 'cheers', or at the very least the *non-verbal equivalent* – eye contact, *nod* and smile)... – Также необходимо сказать «спасибо» («thank you», «thanks», «cheers») или еще как-то *выразить благодарность* (например, посмотреть в глаза бармену и *кивнуть с улыбкой*)...

c) Немец *благодарно кивнул* и побрел к своим. – The German *nodded his thanks* and crawled away to safety.

d) Он поднял голову и *кивнул, как бы говоря «Спасибо»*. – He lifted his head and *nodded as though to say "Thank you"*.

В значении благодарности данная сема в английском языке также выражена словоформой *bob*:

e) He gave me a short *bob of acknowledgement*. – Он коротко *кивнул мне в знак благодарности.*

2. Извинение (сопровождающая или замещающая функции)

а) Скосив на меня глаза, он *кивнул в знак извинения,* а потом вдруг отнял от лица телефон и широко улыбнулся.

b) I wheeled round and caught my mother mouthing, 'Won't be a mo,' and *nodding* towards me *apologetically*. – Я быстро обернулась и успела увидеть, как мама артикулирует: «Подожди минутку», – и *виновато кивает* в мою сторону.

В данном примере жест кивка явно связан с извинением и чувством вины, но данный извинительный жест скорее десинхронизован с речью и является замещающим.

При этом сам жест – медленное движение головой целиком по направлению вниз, а смысл выводится логически или описательно. В английском варианте в данном контекстуальном использовании может быть выражен кинемой *bow*: "Yes, Miranda. *I'm sorry," I said softly, head bowed.*

3. Приветствие (замещающая функция)

а) But neither of us was a regular, which was why it took ages *to exchange so much as a hasty nod*. – Однако ни я, ни она не посещали занятий регулярно, вот почему нам понадобилось немало времени, чтобы просто начать *кивать друг другу при встрече*.

b) С кем *поздороваться*, а кому слегка *кивнуть*. – Whom *to say hello* to and whom to acknowledge *with a slight nod*.

c) …Он увидел, среди чужих, некоторые знакомые лица, – вон Кочаровский – такой милый, круглый, – *кивнуть ему*… кивнул, но не попал: перелет, – в ответ поклонился Шмаков, который, говорят, уезжает за границу, – нужно будет его расспросить… – … Among the strange faces he discovered some familiar ones,^ nice, chubby Kocharovsky over there, *should I nod to him? He did*, but overshot his mark: it was another acquaintance, Shmakov, who acknowledged the nod: I heard he was leaving Berlin for Paris, must ask him about it.

Находим случай употребления данного значения кинемы в сопровождающей функции:

d) …because, as another typical commuter explained, 'Once you start *greeting people like that – nodding*, I mean – unless you're very careful, you might end up starting to say «good morning» or something, and then you could end up actually having to talk to them.' – «…Как только начинаешь здороваться таким образом, – объяснила еще одна типичная жительница пригорода, – то есть *кивать в знак приветствия*, то сразу возникает опасность, если не быть очень осторожным, того, что скоро станешь говорить доброе утро» или что-то подобное, а потом и вовсе тебе придется разговаривать с ними по-настоящему».

4. Приглашение к действию (замещающая функция) / вопрос (замещающая или сопровождающая функция)

В данном значении в исследуемых корпусах найден только один пример на английском, переданный словоформой *motioned*:

a) Wrapped in a blue kimono, she *motioned* for us *to sit down*. – Одетая в голубое кимоно, она *кивком головы предложила* нам сесть.

b) She subsided gracefully on to a mat and *motioned Erika to join* her.

c) The priest beckoned Moran forward. He *motioned* to them when *to kneel*, to stand, to be seated, when…

Интересны примеры с неявным значением приглашения к действиям, которые также могут быть интерпретированы как «вопрос/запрос». Как и любой вербализованный знак, кинемы могут обладать несколькими значениями. Рассмотрим:

d) «Входи!» – *кивал он за портьеру*, приглашая проходить вперед.

Жест «кивал за портьеру» является невербальным вопросом-приглашением, эквивалентным фразе «Проходите, не хотите ли войти?». Это побудительный жест, заменяющий вопрос.

e) …указывал головой, бровями, плечами, всем телом на глубь и глушь сада, куда никто не мог проникнуть за нами и где невозможно было нас отыскать!

Хотя прямым значением здесь является «указывал», этот сложный невербальный акт, включающий и кивание, несет смысл тайного приглашения, вопроса «Пойдем туда?», на который ожидается молчаливое согласие.

f) – Итак? – поручик *вопросительно кивнул* мне, требуя ответа.

Примеры в английском языке обнаружены не были.

5. Поспешное прощание (замещающая функция)

Данный план выражения в русском так же выражается формой «кивать», а в английском языке в примерах представлено формой *bow*:

a) To herself she thought: "Now get up. *Make a dignified bow*, and go."

b) Уходя, она обернулась, чтобы в последний раз улыбнуться и *кивнуть Аркадию*. – As she went away, she turned to give a last smile and *bow to Arkady*.

6. Невербальный отклик на речь («я слушаю»), внимание во время рассказа, не редко – имитация внимания (замещающая функция)

a) She found however that she could manage by *nodding and smiling from time to time and keeping her eyes riveted on Trevor and her ears on Fish*, who was continuing… – Она поняла, однако, что можно время от времени просто кивать головой и улыбаться, глядя на Тревора, но слушая Фиша, развивавшего свою теорию…

b) Amanda listened longer this time, nodding, at the same time clipping the thumb and fingers of her right hand together in a quack-quack-quack gesture.

c) This really got the silver-haired lady going, and we kept nodding and exclaiming while she talked about … – Седая дама, видя такое, сильно воодушевилась, и мы стали кивать и вставлять слова восхищения, слушая про то…

Сопоставив данные, можно сделать вывод, что, кроме приведенных выше форм взаимодействия языковых знаков и кинематических единиц, типологию Е.Н. Беловой можно расширить следующим:

– кинемы могут противоречить содержанию сказанного. Например, кто-то говорит, что очень рад видеть собеседника, однако его мимика выдает, что эти слова – только акт вежливости, а говорящий испытывает иные чувства.

7. Одобрение

a) But now I'd been addressed, I was able to look directly at the child, return her smile and *nod encouragingly*. – Но я, потому что ко мне обратились, могла теперь перевести взгляд на девочку, улыбнуться в ответ и *ободряюще кивнуть*.

Также в данном значении в английском языке есть пример с *tip one's head* (наклонять / склонять голову). Данный жест схож с кивком, но не всегда тождественен:

a) Lindsay tips her head, acknowledging the compliment.

8. Согласие (замещающая или сопровождающая функция)

a) Newton had spoken, and who was he to argue with Newton, and anyway it seemed such a magnificent vision – and it was backed by such distressingly complicated geometry and calculus – that it was wisest just *to nod in confirmation* and accept it.

b) She gasped as they kissed, *nodding her head yes*. – Задохнувшись от поцелуя, она смогла только *кивнуть: «Да!»*

c) Ruthie came near, in her hands two large boxes of Cracker Jack, in her eyes a brooding question, which *on a nod* or a shake of Ma's head might become tragedy or joyous excitement. – Подбежала Руфь, с двумя большими пачками печенья – глаза смотрят тоскливо, и матери достаточно *кивнуть* или помотать головой, чтобы эта тоска выросла в трагедию или сменилась восторгом.

9. Подтверждение (замещающая или сопровождающая функция)

a) "She is, like, the most powerful person in fashion," Marion gushed as I forced myself *to nod* enthusiastically. – «Да, она самая влиятельная персона в модельной индустрии», – заливалась Марион, а я заставляла себя энергично *кивать*.

b) Their ears were aching from listening at all those doors, and their chins drooped from *nodding in agreement* that nothing they heard sounded like Gunther. – Уши болели от напряженного подслушивания под дверьми, и даже подбородки устало поникли от необходимости все время *кивать*, что все, что они слышали, не имело никакого отношения к Гюнтеру.

c) The morning wore on, and the Baudelaires tiptoed and listened, whispered and *nodded*, and by the time they reached the lobby of the building, it seemed that every physical feature of the Baudelaire orphans was suffering in some way from the long climb. – Утро тянулось медленно, и Бодлеры все продолжали ходить на цыпочках, стоять и слушать у дверей, перешептываться и *кивать*. К тому времени, когда они добрались до вестибюля внизу, им хотелось просто лечь плашмя и вообще не двигаться.

d) Little Jon *nodded*, and having thus admitted his feelings, continued to nod. – Маленький Джон кивнул и, подтвердив таким образом свои чувства, продолжал *кивать*.

Данная сема также выражена лексемой *bow*:

e) She could not distinguish, but she must guess the subject; and on Captain Wentworth's *making a distant bow*, she comprehended that her father had judged so well as to give him that simple acknowledgement of acquaintance, and she was just in time by a side glance to see a slight curtsey from Elizabeth herself. – Слов она не различала, но догадалась о предмете; и по сдержанному поклону капитана Уэнтуорта она заключила, что и отец ее почел за благо *кивнуть, таким образом признавая знакомство*, а бросив назад косвенный взгляд, она успела заметить, как сама Элизабет чуть присела в маленьком книксе.

10. Понимание (замещающая или сопровождающая функция)

a) I had little to do save *nod my head* and look intelligent — and that last is perhaps over optimistic. – Мне оставалось только *кивать головой, сохраняя умный вид* – последнее, боюсь, мне плохо удавалось.

b) Through this, Ben soon felt that he knew the boys well, and when Jacob (with a sprinkling of French and English for Ben's benefit) told of a grand project they had planned, his cousin could now and then *put in a ja, or a nod*, in quite a familiar way.

11. Перечисление (сопровождающая функция) – кивок часто используется как жест-маркер, который сопровождает невербальное перечисление или проверки списка.

a) Он мысленно перечислил подозреваемых и чуть заметно кивал после каждого имени, как бы ставя галочку напротив того, кто пока не выбыл из игры.

b) He ran through the mental checklist, nodding slightly at each point: boiler stoked, doors locked, lights off.

c) When teaching children to follow multi-step instructions, you can teach them to nod after completing each step. This self-acknowledgment helps them keep track of their progress.

d) «Он хорошо говорит, – заметила генеральша, обращаясь к дочерям и продолжая *кивать головой вслед за каждым словом* князя, – я даже не ожидала».

12. Намек/прямое указание (замещающая функция)

«Если вам тоже понадобится что-нибудь насчет господина Гаганова», – брякнул вдруг Петр Степанович, уж прямехонько *кивая на пресс-папье.*

13. Эмфаза/усиление ритма (замещающая функция). В английской версии кинема выражена лексемой *duck*.

a) «Он хорошо говорит, – заметила генеральша, обращаясь к дочерям и продолжая кивать головой вслед за каждым словом князя, – я даже не ожидала». – «He talks very well, you know! "said Mrs. Epanchin, who still continued to nod at each word the prince spoke. "I really did not expect it at all".

b) Gerard said nothing. He ducked his head rhythmically. He began to sing, "I love a parade…" – Жерар не ответил. Он стал ритмично кивать головой и хрипло запел: «Я люблю пара-ад…».

Для придания повторяющемуся движению вверх-вниз значения ритмичности, в английском языке, также, употребляют глагол *sway*:

c) Пошатываясь и *непроизвольно кивая*, они нагнулись над неподвижным человеком, и то, что пальто его было расстегнуто, облегчило им дальнейшие изыскания. – Swaying and *involuntarily nodding*, they bent over the motionless man and the fact that his overcoat was unbuttoned facilitated their further explorations.

14. Направление/дейксис (замещающая функция):

a) Вон... (*Кивает в сторону* внука).

b) I would come downstairs in purple boots, and Dad would *nod at* Mum and say, D'you remember Aunt Lily and her purple boots, eh?' and Mum would cluck and start laughing as if at some secret joke.

Интересно отметить, что кинема «кивать» может быть применена к неживым объектам метафорически, как, например, к деревьям; в английской версии передана глаголом *shook*. В примере ниже исследуемое явление кинемы подразумевает повторяющееся движение головой (верхушкой) целиком в стороны:

a) Стройные, темные, пахучие кипарисы медленно *кивали* своими острыми верхушками с задумчивым и укоряющим выражением. – The slender, fragrant cypresses slowly *shook their pointed tops*, with a pensive and reproachful air.

Итак, успешность коммуникации во многом характеризуется не только тем, насколько вовлеченные стороны понимают значение слов или другие элементы

речи, но и тем, могут ли они воспринимать и адекватно интерпретировать информацию, передаваемую различными выразительными движениями – мимикой, жестами или телодвижениями, темпом, тембром речи. Кинетические речения используется, когда говорящий всего лишь описывает словами подразумеваемое действие. В статье выделены вербализации русских и английских кинесических единиц.

В работе показывается, что значение жеста «кивать» и его эквивалентов в английском языке зависит от контекста: одушевленности субъекта, характера движения и культурных особенностей передачи жестов в языке. Кинема, как и любой другой языковой знак, обладает полизначностью, может быть представлена синонимическими формами. В русском языке исследуемое движение головой целиком представлено лексемой «кивать» в различных грамматических формах, а в английском – *nod, bow, shake head, motion, bob, duck, wag*. В наибольшем количестве примеров исследуемое явление представлено в основном значении «движения головой целиком верх-вниз для выражения согласия, приветствия, одобрения, но отмечены и не описанные в лексикографических источниках семы.

Важно отметить, что в имеющихся типологиях кинем описание основано безотносительно характера жестовой кинемы. Такая классификация может быть предметом дальнейшего исследования, так как план содержания всех форм вербализованных жестов подразумевает разную амплитуду, частоту, скорость, последовательность и направленность движения.

Библиографический список

1. Виссон Л. *Русские проблемы в английской речи*. Москва: Р. Валент, 2007.
2. *Морфемно-орфографический словарь*. Available at: https://gufo.me/dict/tikhonov/%D0% BA%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D0%BC%D0%B0?ysclid=mi6hux3hf3642354116
3. Горелов И.Н. *Невербальные компоненты коммуникации*. Москва: Наука, 1980.
4. Горелов И.Н. *Невербальные компоненты коммуникации*. Москва: Либроком, 2009.
5. Крейдлин Г.Е. *Кинесика. Словарь языка русских жестов*. Москва: Вена, 2001.
6. Крейдлин Г.Е. *Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык*. Москва: Новое литературное обозрение, 2004.
7. Потапова Р.К. *Коннотативная паралингвистика*. Москва: Триада, 1997.
8. Почепцов Г.Г. *Коммуникативные технологии XX в*. Москва: Рефл-бук, 1999.
9. Почепцов Г.Г. *Теория коммуникации*. Москва: Рефл-бук, 1999.
10. Николаева Т.М. Интерференция речевых и неречевых средств в человеческом общении. *Recherches sur les systetes signifiahts*. Paris, 1973.
11. Перминова Ю.В. Семиотическая многогранность невербального поведения. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Лингвистика. 2010; № 4: 39–42.
12. Смирнова Н.И. *Невербальные аспекты коммуникации (на материале русского и английского языка)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1971.
13. Белова Е.Н. *Теория и практика межкультурной коммуникации*: учебное пособие. Москва: Инфра-М, 2013.
14. Петрова Е.А. *Жесты в педагогическом процессе*. Москва, 1998.
15. *English-Corpora: BNC*. Available at: www.english-corpora.org/bnc/
16. *Интернет-ресурс НКРЯ. Значения, типы и названия жестов*. Available at: https://ruscorpora.ru/new/help-gestures.html
17. Available at: https://gramota.ru/poisk?query=%D0%BA%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%82%D1%8C&mode=slovari&dicts[]=52
18. Nod verb – Definition, pictures, pronunciation and usage notes. *Oxford Advanced Learner's Dictionary at OxfordLearnersDictionaries.com*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/nod_1?q=nod

References

1. Visson L. *Russkie problemy v anglijskoj rechi*. Moskva: R. Valent, 2007.
2. *Morfemno-orfograficheskij slovar'*. Available at: https://gufo.me/dict/tikhonov/%D0% BA%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D0%BC%D0%B0?ysclid=mi6hux3hf3642354116
3. Gorelov I.N. *Neverbal'nye komponenty kommunikacii*. Moskva: Nauka, 1980.
4. Gorelov I.N. *Neverbal'nye komponenty kommunikacii*. Moskva: Librokom, 2009.
5. Krejdlin G.E. *Kinesika. Slovar' yazyka russkih zhestov*. Moskva: Vena, 2001.
6. Krejdlin G.E. *Neverbal'naya semiotika: yazyk tela i estestvennyj yazyk*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2004.
7. Potapova R.K. *Konnotativnaya paralingvistika*. Moskva: Triada, 1997.
8. Pochepcov G.G. *Kommunikativnye tehnologii XX v*. Moskva: Refl-buk, 1999.
9. Pochepcov G.G. *Teoriya kommunikacii*. Moskva: Refl-buk, 1999.
10. Nikolaeva T.M. Interferenciya rechevyh i nerechevyh sredstv v chelovecheskom obschenii. *Recherches sur les systetes signifiahts*. Paris, 1973.
11. Perminova Yu.V. Semioticheskaya mnogogrannost' neverbal'nogo povedeniya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2010; № 4: 39-42.
12. Smirnova N.I. *Neverbal'nye aspekty kommunikacii (na materiale russkogo i anglijskogo yazyka)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1971.
13. Belova E.N. *Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii*: uchebnoe posobie. Moskva: Infra-M, 2013.
14. Petrova E.A. *Zhesty v pedagogicheskom processe*. Moskva, 1998.
15. *English-Corpora: BNC*. Available at: www.english-corpora.org/bnc/
16. *Internet-resurs NKRYa. Znacheniya, tipy i nazvaniya zhestov*. Available at: https://ruscorpora.ru/new/help-gestures.html
17. Available at: https://gramota.ru/poisk?query=%D0%BA%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%82%D1%8C&mode=slovari&dicts[]=52
18. *-Nod verb Definition, pictures, pronunciation and usage notes. Oxford Advanced Learner's Dictionary at OxfordLearnersDictionaries.com*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/nod_1?q=nod

Статья поступила в редакцию 25.11.25

УДК 811.161.1: 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-579-583

Liu Yang, *Professor, Heilongjiang University of Science and Technology, member of the university's academic committee, an evaluation expert at the Degree Center of the Ministry of Education (Harbin, China), E-mail: 86454690@qq.com*

Ju Chuanting *(corresponding author), PhD in Philology, Post-Doctoral of Translation, Post-Doctoral Research Station in Foreign Languages and Literatures, Heilongjiang University (Harbin, China); teacher, Heilongjiang University of Science and Technology (Harbin, China); E-mail: juchuanting@163.com*

Mironova A.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian as a Foreign Language, South Ural State University (national research university) (Chelyabinsk, Russia), E-mail: amiron_rus@mail.ru*

PROBLEMS OF TRANSLATING RUSSIAN IDIOMS INTO CHINESE AND WAYS TO SOLVE THEM. Russian-Chinese translation is an essential component of Russian language teaching. Translation quality serves as an effective criterion for assessing the comprehensive language skills of students majoring in Russian and allows for a comprehensive assessment of their linguistic background and cultural literacy. The article analyzes the main challenges encountered when translating idioms from Russian and discusses methods for improving students' translation skills. The Chinese language effectively conveys the linguistic culture of an ethnic group, based on a specific worldview. Translation from Chinese into Russian is not only a transformation of linguistic signs but also a "conduit" for Chinese and Russian cultures. Chinese and Russian belong to the Sino-Vetanian and Slavic language families, respectively. Differences exist between the peoples of the two countries in cultural background, thought, and linguistic structure. When translating Chinese idioms into Russian, it is necessary not only to translate the lexemes literally but also to convey the deep cultural understanding and emotional connotations underlying them. In the translation process, Chinese and Russian translators must not only adapt to the culture but also complement each other with their linguistic and cultural knowledge. It is important for translators to preserve the metaphorical imagery and the integrity of the meaning of idioms to avoid communicative errors during cross-cultural interactions. The exchange of experience between translators from China and Russia will help create a favorable linguistic and ecological environment and can contribute to the international dissemination of traditional Chinese culture.

Key words: **Russian-Chinese translation, idioms, cultureme, linguistic and ecological environment**

***Лю Ян**, проф., Хэйлунцзянский научно-технический университет, член Учёного совета университета, эксперт-рецензент Центра по вопросам академических степеней Министерства образования Китая, г. Харбин, E-mail:86454690@qq.com*
***Цзюй Чуаньтин**, (автор корреспонденции), канд. филол. наук, д-р наук о переводе, научно-исследовательская рабочая станция для докторов наук по литературе на иностранных языках, Хэйлунцзянский университет, Хэйлунцзянский научно-технический университет, г. Харбин, E-mail: juchuanting@163.com*
***А.А. Миронова**, д-р филол. наук, проф. Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: amiron_rus@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА РУССКИХ ИДИОМ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Русско-китайский перевод является важной составляющей обучения русскому языку. Уровень перевода служит эффективным критерием оценки комплексных языковых навыков студентов, специализирующихся на русском языке, а также позволяет всесторонне оценить их языковую подготовку и культурную грамотность. В данной статье анализируются основные проблемы, возникающие при переводе идиом с русского языка, рассматриваются методы повышения переводческих навыков обучающихся. Китайский язык максимально транслирует языковую культуру этноса, базирующуюся на специфическом мировосприятии бытия. Перевод с китайского на русский язык на самом деле представляет собой не только преобразование языковых знаков, но и выступает в качестве «проводника» китайской и русской культур. Китайский и русский языки относятся соответственно к синотиветанской и славянской языковым семьям. Между народами двух стран существуют различия в культурном фоне, мышлении и языковой структуре. При переводе китайских идиом на русский язык необходимо не только сделать буквальный перевод лексем, но и передать глубокое культурное понимание и эмоциональные оттенки, скрывающиеся за ними. Китайские и русские переводчики в процессе перевода должны не только адаптироваться к культуре, но и дополнять друг друга своими лингвокультурными знаниями. Переводчикам важно сохранить метафорическую образность, целостность значения идиомы, чтобы не допустить коммуникативных ошибок при межкультурном взаимодействии. Обмен опытом между переводчиками из Китая и России позволит создать благоприятную лингвоэкологическую среду и может способствовать международному распространению китайской традиционной культуры.

Ключевые слова: **русско-китайский перевод, идиомы, культурема, лингвоэкологическая среда**

Научное исследование подготовлено при поддержке проектов SJGYB2024549 «Исследование и практика реформы смешанного преподавания < Экономического и торгового русского языка > на фоне новых гуманитарных наук», ZHE1425013 «Исследование стратегии качественного трудоустройства выпускников вузов провинции Хэйлунцзян на основе новых производительных сил», 23YYC311 «Исследование теории русских культурных концептов»

Китайский и русский языки являются кристаллизацией многовекового опыта жизни народов Китая и России. Китайские идиомы, отличающиеся лаконичностью, доступностью и образностью, пользуются большой популярностью среди широких масс, став духовным богатством, передающимся из поколения в поколение, и воплощением коллективной мудрости трудящихся КНР. Как особый вид народного устного творчества, китайские идиомы наглядно демонстрируют тесное взаимодействие языка и культуры. Ченьюй воплощает языковую лаконичность и в то же время культурную насыщенность всего в четырёх иероглифах, передаваясь из века в век. На фоне всё более тесных межкультурных контактов между Китаем и Россией перевод идиом выступает мостом между лингвокультурами. Однако из-за различий в грамматических системах, культурных фонах и логике выражения между китайским и русским языками в процессе перевода образных выражений возникают такие проблемы, как смысловые потери, культурный пробел и ограниченные возможности переводчика. Характеристика этих проблем и способы их рационального решения представляет практическую актуальность нашего исследования.

Перевод как дисциплина всегда рассматривался как сложный вид практической деятельности на продвинутом этапе изучения иностранного языка. Он обладает собственной внутренней логикой и теоретической системой, находясь в состоянии непрерывного развития. В силу значительных различий между русским и китайским языками и культурами, а также из-за недостаточной квалификации некоторых переводчиков механический подход к переводу по принципу «подстановки» или «слепого следования оригиналу» приводит к многочисленным ошибкам и некорректным формулировкам в русском языке. Это в определённой степени снижает эффективность международного обмена информацией. Цель стать – изучить структурные особенности китайских идиом, проанализировать основные трудности, возникающие при переводе на русский язык, разработать решения для существующих проблем при переводе на русский язык.

Задачи работы: изучить определения, культурные основы и лингвистические особенности китайских идиом, проанализировать проблемы, появляющиеся в процессе их перевода на русский язык, разработать ответные меры для их преодоления.

Материалом исследования выступили научные работы и статьи, посвященные переводу китайских идиом на русский язык, переводческие материалы вузов провинции Хэйлунзян.

Научная новизна данного исследования заключается в полиаспектном анализе:

– комплексном анализе проблем перевода китайских идиом на русский язык – впервые систематизированы ключевые трудности (семантические потери, культурные лакуны, ограничения переводческих стратегий) с учётом контрастивного анализа языковых систем.

– Разработке классификации стратегий перевода – предложена типология методов адаптации идиом (дословный перевод, калькирование, описательный перевод, функциональные аналоги) с примерами их применения в русскоязычном контексте.

– Культурологическом подходе – исследование выявляет не только лингвистические, но и культурно обусловленные барьеры, предлагая решения для сохранения коннотаций и образности китайских идиом в русских переводах.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в следующих подходах:

– когнитивный и культурологический аспекты – подчёркивается важность учёта культурных кодов и ментальных схем при переводе, что обогащает теорию межкультурной коммуникации и лингвокультурологии;

– систематизация переводческих стратегий – разработанная классификация методов перевода китайских идиом может служить основой для дальнейших исследований в области сопоставительной фразеологии;

– комбинация семантического, прагматического и культурного анализов предлагает модель для изучения аналогичных явлений в других языковых парах.

Практическая значимость состоит в том, что результаты могут быть использованы в учебных пособиях по переводу, межкультурной коммуникации и преподавании китайского языка, а также при создании русско-китайских словарей устойчивых выражений.

Таким образом, работа вносит вклад в теорию перевода и межкультурные исследования, сочетая лингвистический анализ с прикладными рекомендациями.

1. Основные проблемы в русском переводе идиом

Русский перевод предполагает передачу большого объёма информации о Китае на русский язык с последующей публикацией и распространением через различные медиа, чтобы русскоязычные читатели могли точно понять переданное сообщение и лучше познакомиться с Китаем. В настоящее время разными учеными как из России [1–5], так и специалистами Китая [6–10] рассматриваются вопросы перевода. Малейшая неточность может исказить смысл оригинала и привести к серьёзным ошибкам, поэтому перевод идиом требует тщательной работы над каждым словом и стремления к совершенству.

На основе анализа большого количества переводческих материалов вузов провинции Хэйлунцзян были выявлены следующие основные проблемы в русско-китайском переводе:

(1) Ошибки, вызванные различиями в языковых привычках, мышлении и культурных традициях.

Между китайским и русским языками существуют значительные различия в языковых нормах. Часто слова, передающие одно и то же значение, могут иметь разные коннотации в двух языках. Например:

Китайское 红茶 («красный чай») переводится на русский как «чёрный чай» («чёрный» вместо «красного»).

Дракон (龙) в русской мифологии – это страшное чудовище, символ зла, с резко отрицательной коннотацией. В русских сказках герои часто сражаются с драконами. В то же время в китайской культуре дракон – символ императора, а позднее он стал олицетворять благородство и могущество. Китайцы даже говорят: «Мы – потомки дракона».

Некоторые китайские идиомы и сравнения непонятны русскоязычной аудитории:

黄牛 (букв.: «жёлтый бык») в китайском означает «человека, который трудится без жалоб и усердно служит народу».

井底青蛙 (букв.: «лягушка на дне колодца») – «человек с узким кругозором и ограниченным мышлением».

绵羊 («овца») – символизирует покорного, безынициативного человека.

После изучения значения китайских идиом, их культурных корней и языковой структуры необходимо глубоко проанализировать многочисленные проблемы, возникающие в процессе перевода устойчивых единиц на русский язык. Из-за значительных различий между китайской и русской языковыми системами, культурными корнями и логикой мышления в процессе перевода идиом часто возникают семантические искажения, культурный разрыв и неправильный выбор переводческих стратегий. В частности, различия в языковой структуре могут привести к потере первоначального смысла идиом, различия в культурном познании могут ослабить передачу коннотации, а недостаточная компетентность переводчика может ещё больше усугубить погрешность перевода. Далее будет проведен систематический анализ основных препятствий и их причин в практике русского перевода китайских идиом с трёх уровней – семантики, культуры и переводческого навыка, чтобы заложить основу для поиска более точного пути перевода.

Китайские идиомы обладают уникальной языковой структурой: рифмованным ритмом, фиксированным лексическим сочетанием и т. д. В совокупности это является уникальным способом выражения смысла. Однако русский язык, являясь индоевропейским языком, значительно отличается от китайского по языковой структуре, поэтому семантика китайских идиом не может быть полностью передана русскому читателю в процессе перевода.

Формально китайские идиомы имеют четыре китайских иероглифа в качестве основной формы, и эта структура обладает высокой степенью фиксированности и симметрии, что позволяет передать богатый семантический смысл в краткой форме, например:

望梅止渴 – «Утолять жажду, глядя на сливы». История выражения «вдохновить солдат воображаемым Мерлином» лаконично выражена в четырех словах, которые не только передают буквальный смысл, но и содержат глубокий культурный фон и философские идеи. Однако русские идиомы более гибкие по структуре и не имеют фиксированного ограничения по количеству слов, что затрудняет поиск точных эквивалентов в переводе [11].

В китайском языке идиомы часто строятся на игре слов – омонимах и многозначности. Это придаёт высказыванию выразительность и делает его более интересным. При переводе на русский язык сложно сохранить и смысл, и культурный контекст выражения. Стоит отметить, что идиомы используются не только в традиционном виде в структуре художественных текстов. Сегодня они часто появляются в креативной рекламе. В приведённом ранее примере *一举**高粽*** используется игра слов. Это вариация идиомы *一举**中***, где элемент заменён на *粽*. Так добавляется отсылка к празднику Дуаньу. Смысл выражения остаётся – пожелание успеха на экзамене, а замена компонента усиливает праздничную атмосферу.

Такой приём создаёт особый звуковой эффект. Он делает язык ярким и живым. Но при переводе на русский язык эти особенности теряются. Русская фонетика сильно отличается. Аналогичные звуковые совпадения – редкость. При буквальном переводе можно сохранить общий смысл, но при этом игра слов исчезает. Высказывание теряет свою образность и становится конкретным.

Явление многозначности слова характерно для китайских идиом, то есть одна идиома может иметь несколько значений в разных контекстах. Такая полисемия является важным проявлением семантического богатства китайских идиом, однако она может легко привести к семантической путанице в процессе перевода на русский язык.

С точки зрения социального мировоззрения стремление к «гармонии» в китайской культуре отражено в следующем примере:

以和为贵 – «*Дорожить миром*». Подчеркивается, что гармония должна быть высшим принципом при решении межличностных отношений и социальных вопросов. Это понятие очень часто встречается в китайских идиомах и отражает стремление китайцев к социальной гармонии. В русской культуре, напротив, более заметен акцент на героизм и коллективизм, например:

Кто силен, тот и прав – подчеркивает силу справедливости и правды.

Вместе мы сила – делает акцент на коллективизме.

Такой взгляд на общество демонстрирует русское почитание героизма и коллективизма, а также значение, которое придается роли личности в коллективе. Это понятие более распространено в русских идиомах и контрастирует с понятием гармонии в китайских идиомах.

В философской мысли китайской культуры особое внимание уделяется диалектическому мышлению и принципу умеренности, например:

塞翁失马, 焉知非福 – «Нет худа, без добра». Отражает диалектическое мышление древнекитайской философии, которое гласит, что хорошее и плохое зависят друг от друга, и что у вещей есть две стороны. В русской культуре, напротив, философская мысль подчеркивает силу правды, например: *Правда выше всего.* Олицетворяет стремление к истине. Это понятие более распространено в русских идиомах, в отличие от диалектического мышления и принципа умеренности в китайских идиомах.

Будучи сущностью языка, идиомы не только несут в себе богатую семантику, но и содержат глубокий культурный подтекст и исторические аллюзии. В процессе перевода китайских идиом на русский язык отсутствие культурных коннотаций представляет собой чрезвычайно важную и сложную проблему. Этим культурным коннотациям зачастую трудно найти эквивалентное соответствие в русском языке, что приводит к потере культурной информации.

Лингвокультурологический диссонанс, имманентно присущий переводу китайских идиом, формирует системное препятствие для межъязыковой коммуникации. Эти различия затрудняют поиск эквивалентных выражений для культурем китайских идиом в русском языке, что не только влияет на точную передачу идиом, но и может привести к потере и непониманию культурной информации.

(2) Ошибки перевода, вызванные недостаточной квалификацией переводчика.

Различия в культуре и языке являются объективными причинами многих проблем, однако субъективные факторы, связанные с самим переводчиком, также играют значительную роль. Например, русское слово «шляпа» помимо прямого значения – «головной убор» – может метафорически обозначать «вялого, безвольного человека». В китайском языке слово *帽子* («шляпа») не вызывает подобных ассоциаций. Если русский человек в шутку скажет: «Я шляпа», то изучающий русский язык без знания культурного контекста, скорее всего, не поймёт, какая связь между «головным убором» и характеристикой личности. Проблемы перевода китайских идиом на русский язык связаны не только с объективным уровнем языковых и культурных различий, но и с ограниченностью возможностей самого переводчика. В современной переводческой практике недостаток профессиональной компетенции и своеобразие культурных взглядов часто приводят к двум видам проблем: либо механическое соответствие буквальному смыслу оригинального текста в переводе приводит к препятствиям в понимании, либо чрезмерная адаптация к местной культуре приводит к потере первоначального смысла [12].

Понимание и передача смысла – два ключевых этапа перевода. Понимание – основа правильного перевода. Передача – искусство адаптации текста с учётом языковых и культурных особенностей. Если переводчик недостаточно владеет знанием культурной специфики или языковых нюансов, это неизбежно приводит к ошибкам, искажающим смысл оригинала. Передача смысла – ключевой этап перевода, заключающийся в том, чтобы на языке перевода точно выразить содержание оригинала и донести его до читателя. Однако в практике перевода, особенно среди начинающих специалистов, нередко встречаются буквальная передача и механический перенос значений без учёта контекста. Это происходит, когда переводчик, не разобравшись в сути текста, торопится выполнить перевод, который оказывается поверхностным.

Перевод – сложная работа, и даже опытные переводчики порой сталкиваются с фрагментами текстов, смысл которых остаётся для них неясным. Это естественно, ведь ни один специалист не может быть экспертом во всех областях. Однако оправдывать ошибки незнанием – недопустимо, поскольку многие трудности понимания можно решить, если потратить время на изучение и проверку материала.

(3) При проверке текстов не проявляется должная тщательность, в иностранных словах пропускаются буквы, встречаются грамматические ошибки.

Частые типы ошибок:

Пропуск букв: например, правильное написание имени *Ли Цян (李强)* ошибочно сокращают до *Ли Цан (потеря или перестановка букв)*.

Грамматические ошибки: несогласование падежей существительных и прилагательных (например, женский род не склоняется).

Последствия: в международном общении такие ошибки создают впечатление «непрофессионализма», подрывая репутацию вуза и страны.

Студенты, планирующие карьеру в сфере перевода или международных отношений, могут столкнуться с проблемами при переводе из-за базовых ошибок.

Причины: проверка текстов через «автокоррекцию русской раскладки», а не через символьный контроль.

Недостаток знаний: слабое усвоение правил орфографии (например, твёрдый – мягкий знаки, транслитерация).

Объективные причины: отрыв обучения от практики. Акцент в учебном процессе на художественном переводе в ущерб стандартизированному написанию имён и топонимов.

Отсутствие фиксации ошибок: одинаковые недочёты повторяются из-за отсутствия системного анализа неточностей.

2. Ответные меры для решения проблем

(1) Переводчики должны хорошо знать и уметь применять основные принципы иностранного перевода.

Принцип объективности и подлинности. Принцип объективности и подлинности является главным принципом внешнего перевода и его жизненной силой. Только объективная и подлинная передача информации может быть принята и признана получателями, чтобы достичь реального эффекта внешнего обмена.

Принцип выделения ключевых аспектов. При объективной и подлинной презентации китайской культуры в рамках внешнего перевода необходимо иметь определенный профессионализм.

Принцип учёта местных особенностей. При распространении китайской культуры в рамках внешнего перевода также необходимо соблюдать принцип учета местных особенностей. Люди, находящиеся в разных условиях, имеют разный взгляд на одно и то же явление. Даже самая красивая форма высказывания не даст должного эффекта, если она не соответствует жизни (то есть не «приживается»). Влияние разных условий жизни, культурных традиций и т. д. приводит к тому, что каждый народ в мире имеет свои предпочтения в формах идиом. Только передача носителю языка той культурной информации, которая им нравится, мо-

жет быть принята и признана ими. Только таким образом можно повысить влияние данной культуры, в противном случае оно снизится.

Кроме того, переводчикам необходимо хорошо знать и применять принцип «трёх приближений»: к реальности китайского развития, к потребностям иностранной аудитории в информации о Китае и к мышлению иностранной аудитории. При переводе с китайского на русский язык необходимо соблюдать два принципа: во-первых, должным образом учитывать культурные различия и стараться преодолеть культурный разрыв; во-вторых, хорошо знать языковые привычки иностранцев и избегать попадания в языковые ловушки. В то же время необходимо проводить аттестацию переводчиков и оценку их переводов, чтобы обеспечить качество внешнего перевода.

(2) Гибко применять методы перевода с учетом культурных различий и языковых привычек.

Между китайским и русским языками существуют значительные различия в культуре и языковых привычках. Китайский язык – это иероглифический язык, а русский – алфавитный, поэтому их формы выражения различны. Грамматика китайского языка менее строгая, чем русского, части речи в китайском языке менее четко определены, и формы слов в китайском языке не меняются так, как в русском.

В практике русского перевода китайских идиом использование переводческих навыков является ключевым звеном, обеспечивающим качество перевода. Будучи ключевым посредником в межкультурной коммуникации, переводчик должен точно проанализировать культурное ядро исходного языка и создать новую систему понимания в системе языка перевода, что выдвигает повышенные требования к двуязычной компетенции переводчика, его культурной восприимчивости и творческому использованию переводческих стратегий.

В процессе перевода переводчикам необходимо выбирать и комплексно применять различные стратегии перевода в соответствии со специфической семантической структурой идиом, культурным фоном и потребностями целевых читателей, чтобы обеспечить точность и естественность перевода. Например, для тех идиом, которые имеют схожую функцию в русскоязычной культуре, можно использовать комбинацию замены и перефразирования, чтобы достичь баланса между культурной адаптацией и семантической точностью. Переводческая практика – сложный процесс, и применением одной стратегии зачастую трудно решить все проблемы, поэтому переводчикам необходимо комплексно применять различные стратегии в зависимости от конкретной ситуации, постоянно совершенствуя свой билингвизм, культурную восприимчивость и навыки межкультурной коммуникации. Только так они смогут лучше передать глубокий смысл китайских идиом в межкультурной коммуникации и способствовать обмену и пониманию китайской и русской культуры.

(3) Скорректировать профессиональную этику переводчиков и стремиться к повышению их качества.

Перевод иностранных материалов имеет большое значение. При этом сами переводчики играют решающую роль в процессе перевода, чтобы избежать указанных проблем, они должны по возможности повышать свою личную культуру и культурное воспитание в следующих аспектах:

Необходимо сформировать хорошее владение неродным языком и уметь применять переводческие приемы, а также постоянно расширять свои знания, обновлять знания по теории и методам перевода, повышать свою профессиональную квалификацию. Во время учебы и работы нужно постоянно замечать и запоминать корректные русские выражения. Можно много читать русские оригинальные произведения и статьи, слушать русские радиопередачи, особенно те, которые касаются Китая, и стараться понять, как иностранцы передают определенные китайские явления и вещи (но при этом нужно обращать внимание на политическую направленность слов). Следует выбирать наиболее подходящие русские выражения для использования. Переводчикам не только нужно теоретически исследовать соответствующие переводческие стратегии, но и в основном связывать теорию с практикой, повышать уровень перевода на практике.

Следует серьёзно относиться к переводу внешних материалов и формировать хорошую профессиональную этику. Перед началом перевода нужно искать основания, собирать материалы и получать консультации. Во время перевода нужно часто пользоваться словарями и справочниками, стараться «скрупулезно проектировать и тщательно осуществлять работу». Нельзя начинать переводить, имея только поверхностные знания или не разобравшись в материале. Следует иметь в виду, что «иностранцы – это не китайцы». Во время перевода нужно становиться на позицию русских читателей, подбирать слова и сочетания, корректировать структуру предложений в соответствии с русскими языковыми привычками, разными стилями и жанрами текста и как можно более корректно передавать смысл оригинала в переводе.

Кроме того, надеемся, что переводческая работа привлечет внимание правительства и соответствующих руководящих органов. Председатель Информационного управления при Государственном совете Цинской Народной Республики Цай У отмечал: «Признание важности переводческой работы должно стать общественным достоянием». Соответствующие организации могут принять некоторые активные меры, например, установить специальные служебные надбавки для выдающихся иностранных языковедов, занимающихся переводом. Конечно, это только одна из мер. Главное – надо обращать большое внимание на переводческую работу с точки зрения мышления, концепции и осознания, подготовку переводческих кадров, осуществлять контроль и надзор за качеством перевода. Постараться создать культурную атмосферу и социальную среду, благоприятную для улучшения переводческой работы, и разработать эффективную систему, обеспечивающую здоровое развитие переводческого дела.

Проведённое исследование подтвердило: перевод – это как «лицо» организации, он конкретно отражает уровень внешнего обмена и качество культурной среды региона, а также является частью создания «мягкой силы».

В рамках теоретического анализа и анализа материалов в данной статье сделаны следующие выводы.

Перевод русских и китайских идиом формирует у читателя, собеседника, партнера представление о другой стране и лингвокультуре. Только путем регулярного повышения профессионального уровня переводчиков и правильного применения переводческих приемов русско-китайские переводы материалов будут более точными, нормализованными и корректными и, таким образом, будут действительно выполнять функцию связи и общения.

В ходе проведенного исследования авторами подчеркивается следующее: в практике межкультурного перевода важную роль играет уровень понимания переводчиком собственной культуры. Она служит не только системой координат для осмысления языка и культуры оригинала, но и основой для точного и естественного выражения на языке перевода. Без глубокого понимания своей культурной традиции переводчику сложно выполнить качественную культурную адаптацию текста: он может использовать неудачные или грубые выражения, вызывающие недоразумения. При отсутствии культурного базиса возрастает риск чрезмерного копирования структуры и стилистики оригинала, что негативно влияет на адекватность перевода. Для того чтобы передать смысл оригинала и сохранить культурные особенности языка перевода, необходимо учитывать национальные традиции и способы выражения на чужом языке. Впервые построена трёхмерная оценочная модель перевода китайских идиом на русский язык «культура – семантика – функция», обеспечивающая баланс между формальной эквивалентностью и коммуникативным результатом. Предложен принцип «динамической адаптации к контексту», подчёркивающий необходимость комплексного учёта культурного восприятия и текстовых предпочтений русскоязычной аудитории при переводе.

Данное исследование, по нашему мнению, обогащает теорию перевода. Системный анализ проблем перевода китайских идиом на русский язык предоставляет конкретные методологические рекомендации для практики, восполняет пробелы в сравнительном изучении китайско-русских идиом и стратегий их перевода, а также способствует детализации и углублению переводческой теории.

Выявлены закономерности семантической реконструкции китайских идиом в русском языке (например, дословный перевод, адаптация, культурная замена), что формирует теоретическую основу для передачи культурно неэквивалентных единиц между языками и усиливает объяснительный потенциал переводоведения.

Результаты исследования характеризуются возможностью применения в курсах перевода и переводоведения, теории межкультурной коммуникации. Сравнительный анализ культурной коннотации и стилистических особенностей китайских и русских идиом углубляет понимание когнитивных различий между двумя языками и предоставляет теоретическую основу для передачи смысла устойчивых выражений и преодоления барьеров в межкультурном общении, способствует оптимизации системы переводческих стратегий. Предлагается многоуровневый подход к переводу китайских идиом на русский язык (например, сохранение образа, функциональная эквивалентность, компенсация с помощью примечаний), что систематизирует существующие методы и служит моделью для перевода идиом в других языковых парах (например, китайско-английский, китайско-французский). Комбинируя методы когнитивной лингвистики (например, теорию концептуальной метафоры) и дескриптивной переводоведения, эмпирически анализируется процесс когнитивного отображения при переводе идиом, что подтверждает потенциал интеграции междисциплинарных теорий в переводческих исследованиях.

Перспективы дальнейших исследований видятся в расширении корпуса исследуемых идиом. В будущем можно включить анализ менее распространённых или диалектных идиом, а также фразеологизмов из современных медиа (например, интернет-мемов, публицистики), что позволит выявить динамику их эволюции в китайском и русском языках, в сравнительном изучении восприятия носителями языка; осуществить проведение психолингвистических экспериментов (опросы, ассоциативные тесты) среди носителей китайского и русского языков для оценки того, насколько адекватно передаются культурные коннотации при переводе.

В заключение следует отметить, что изучение проблем перевода не только способствует общению и пониманию китайской и русской культур, но и является значимым для практики межкультурного перевода. Постоянная оптимизация переводческих стратегий и совершенствование способностей переводчика помогают активнее распространять китайский язык в русском контексте и способствуют более глубокому пониманию уникальности китайской культуры русскими читателями.

Библиографический список

1. Арекеева Ю.Е. Чэнъюй в системе китайской фразеологии и паремиологии. *Евразийский гуманитарный журнал*. 2020; № 1: 21–29.
2. Ван К. Когнитивные различия обусловленные различием культур в Китае и России. *Этносоциум и межнациональная культура*. 2023; № 12: 188–192.
3. Давлетбаева А.Ф., Фаткуллина Ф.Г. Идиома как средство репрезентации категории модальности в китайском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2021, № 2: 429–431.
4. Коровина С.Г., Хань С. Окказиональные фразеологизмы китайского языка: семантический и прагматический аспекты. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2021; № 1: 51–58.
5. Соловьева Н.А. Китайские, английские и русские идиомы-зоонимы: структурно семантические различия. *Современное педагогическое образование*. 2023; № 3: 284–290.
6. Лю В. Теория и практика концепции обучения синхронному русско-китайскому переводу для китайских студентов. *Litera*. 2022; № 6: 21–33.
7. Лю Л., Лю И., Гао Х. Способы и навыки перевода четырёхсимвольного слова в «Докладе на XX съезде КПК». *Власть истории – История власти*. 2024; № 10: 178–188.
8. Сунь Ц. Семантические особенности чэнъюй. *Евразийский гуманитарный журнал*. 2024; № 2: 42–47.
9. Су Ц. Формулы народной мудрости: проблемы перевода (на примере китайских и русских паремий. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6: 478–480.
10. 刘扬.俄汉翻译中存在的问题及对策研究[J]. *牡丹江大学学报*. 2009; № 11: 74–77.
11. 渠静明. *俄汉语名词空缺对比研究* [D]. 沈阳师范大学, 2019.
12. 刘扬. 中俄文化差异性刍议[J]. *学术交流*. 2011; № 4.
13. 李羽涵. 俄汉成语的趋近翻译模式研究[J]. *东北亚外语研究*. 2023; № 11.
14. 马新磊.*浅析汉语成语俄译中存在的问题及对策* [D]. 黑龙江科技大学, 2025.
15. 米沙. *俄罗斯学习者习得汉语成语的偏误研究* [D]. 上海外国语大学, 2023.
16. 塔米勒. *俄汉成语翻译策略研究* [D]. 上海师范大学, 2023.
17. 周远. *面向汉语国际推广的汉俄成语对比研究* [D]. 黑龙江大学, 2019.

References

1. Arekeeva Yu.E. Ch`en`yuj v sisteme kitajskoj frazeologii i paremiologii. *Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; № 1: 21-29.
2. Van K. Kognitivnye razlichiya obuslovlennye razlichiem kul'tur v Kitae i Rossii. *`Etnosocium i mezhnacional'naya kul'tura*. 2023; № 12: 188-192.
3. Davletbaeva A.F., Fatkullina F.G. Idioma kak sredstvo reprezentacii kategorii modal'nosti v kitajskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021, № 2: 429-431.
4. Korovina S.G., Han' S. Okkazional'nye frazeologizmy kitajskogo yazyka: semanticheskij i pragmaticheskij aspekty. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 1: 51-58.
5. Solov'eva N.A. Kitajskie, anglijskie i russkie idiomy-zoonimy: strukturno semanticheskie razlichiya. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 3: 284-290.
6. Lyu V. Teoriya i praktika koncepcii obucheniya sinhronnomu russko-kitajskomu perevodu dlya kitajskih studentov. *Litera*. 2022; № 6: 21-33.
7. Lyu L., Lyu I., Gao H. Sposoby i navyki perevoda chetyrehsimvol'nogo slova v «Doklade na XX s`ezde KPK». *Vlast' istorii – Istoriya vlasti*. 2024; № 10: 178-188.
8. Sun' C. Semanticheskie osobennosti ch`en`yuj. *Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2024; № 2: 42-47.
9. Su C. Formuly narodnoj mudrosti: problemy perevoda (na primere kitajskih i russkih paremij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6: 478-480.
10. 刘扬.俄汉翻译中存在的问题及对策研究[J]. *牡丹江大学学报*. 2009; № 11: 74–77.
11. 渠静明. *俄汉语名词空缺对比研究* [D]. 沈阳师范大学, 2019.
12. 刘扬. 中俄文化差异性刍议[J]. *学术交流*. 2011; № 4.
13. 李羽涵. 俄汉成语的趋近翻译模式研究[J]. *东北亚外语研究*. 2023; № 11.
14. 马新磊.*浅析汉语成语俄译中存在的问题及对策* [D]. 黑龙江科技大学, 2025.
15. 米沙. *俄罗斯学习者习得汉语成语的偏误研究* [D]. 上海外国语大学, 2023.
16. 塔米勒. *俄汉成语翻译策略研究* [D]. 上海师范大学, 2023.
17. 周远. *面向汉语国际推广的汉俄成语对比研究* [D]. 黑龙江大学, 2019.

Статья поступила в редакцию 20.11.2

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2025-6115-583-585

Bodrikov A.B., *Cand. of Sciences (Philology), Chief Expert of the organizational and Staff Department. Federal Office for the Safe Storage and Destruction of Chemical Weapons, Moscow, E-mail: Bodrik1987@yandex.ru*

THE RUSSIAN MILITARY WORLDVIEW AS A MENTAL ENTITIES SET IN THEIR DYNAMICS. The categories of "war" and "peace" are not just political states, but fundamental modes of human existence, a dynamic system of mental entities (concepts), organized around a core **–** the macroconcept of "army," where "war" and "peace" are fundamental, dialectically linked modes of existence, which are reflected and shaped by the Russian language. This article is written within the framework of contemporary trends in Russian studies such as linguacultural and linguacognitive. It represents the macroconcept "army" structure which occupies a significant place in Russian linguistic consciousness. Concepts as interpreters of meaning are being constantly refined and modified. They represent realizable entities only at the beginning of their appearance but afterwards becoming part of the system they fall under other concepts influence and modify themselves. The total amount and steady growth of the macro-concept testify conceptual features number, firstly, demonstrates the importance of this sphere for human life in general, and secondly, proves the relevance of the military concept discussed in the article for modern Russian linguistic culture.

Key words: **concept, macro concept, linguistic worldview, military worldview, dynamics, army**

А.Б. Бодриков*, канд. филол. наук, гл. эксперт организационно-штатного отдела, Федеральное управление по безопасному хранению и уничтожению химического оружия, г. Москва, E-mail: Bodrik1987@yandex.ru*

РУССКАЯ ВОЕННАЯ КАРТИНА МИРА КАК СОВОКУПНОСТЬ МЕНТАЛЬНЫХ СУЩНОСТЕЙ В ИХ ДИНАМИКЕ

Категории «война» и «мир» – это не просто политические состояния, а фундаментальные модусы человеческого существования, представляющие собой динамичную систему ментальных сущностей (концептов), организованную вокруг ядра – макроконцепта «Армия», где «война» и «мир» выступают фундаментальными, диалектически связанными способами существования, формируемыми и отражаемыми в русском языке. Данная статья написана в русле современных направлений русистики – лингвокультурологического и лингвокогнитивного. В работе представлена структура макроконцепта «Армия», который занимает значительное место в русском языковом сознании. Концепты как интерпретаторы смыслов постоянно поддаются уточнению и модификациям. Они представляют собой реализируемые сущности только в начале своего появления, но затем, оказываясь частью системы, попадают под влияние других концептов и сами видоизменяются. Общее количество и устойчивый рост числа понятийных признаков у данного макроконцепта свидетельствует, во-первых, о значимости данной сферы для жизнедеятельности человека в целом, во-вторых, об актуальности рассмотренного в статье милитарного концепта для современной русской лингвокультуры в частности.

Ключевые слова: **концепт, макроконцепт, языковая картина мира, милитарная картина мира, динамика, армия**

Актуальность данного исследования обусловлена, во-первых, практической необходимостью глубинного понимания логики принятия решений в современной российской военно-политической стратегии, что невозможно без анализа лежащих в ее основе ментальных структур. Во-вторых, она определяется научным запросом на применение лингвокультурных и когнитивных методов к сложным социополитическим феноменам, позволяя вскрыть механизмы формирования и эволюции коллективного мировоззрения. В-третьих, работа отвечает на социальный запрос на деконструкцию устойчивых и мобилизующих нарративов, доминирующих в современном российском публичном пространстве [1**–**7].

В связи с этим данная работа посвящена исследованию лингвоментального пространства русской военной картины мира, которая нашла отображение в единицах русского языка. **Война – мир – армия –** базовые категории не только военной философии, но и всей нашей жизни. Война – это конфликт между государствами, племенами, политическими группировками, происходящие в форме военного противоборства. Первые упоминания о войне находим в древневавилонских хрониках XVIII в. до н.э. Война несет жестокость, разрушения, человеческие страдания. Это позволило Л.Н. Толстому сказать: «Война не любезность, а самое гадкое дело в жизни». Дело в том, что война – это не только социальное, но и психологическое явление, потому что возникновение войны психологи объясняют ксенофобией. К сожалению, это естественное для человека состояние, которое вытекает из самой его природы. Возможно, тщательный анализ военной картины мира поможет увидеть пути того, как избежать этого зла.

Цель исследования – изучить составляющие русской военной картины мира, проследить её динамику.

Для достижения данной цели следует решить ряд задач, а именно **–** рассмотреть ментальные составляющие русской военной картины мира; изучить базовые мотивирующие признаки макроконцепта «Армия» как ведущего концепта военной картины мира, составляющие его ядро; проанализировать динамику развития макроконцепта «Армия», начиная от XVIII–XIX в вв. и заканчивая XX–XXI вв., на материале различных современных и исторических словарей, а также национального корпуса русского языка (НКРЯ).

Научная новизна в работе подтверждается тем, что впервые прослежена полная диахроническая эволюция макроконцепта «Армия» в русском языковом сознании на столь протяженном историческом срезе с привлечением большого массива лексикографических данных и корпусов. В статье также выявлены и систематизированы 18 смысловых блоков, составляющих концептосферу «Армия» в XIX веке, и показан их генезис. Впервые зафиксирован и статистически подтвержден феномен неуклонного количественного роста понятийных признаков макроконцепта «Армия», что служит строгим лингвистическим доказательством расширения милитарной сферы в национальном сознании.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в подтверждении тезиса о том, что концепт – не застывшая сущность, а «живой организм», который растет и меняется. Справедливость этого положения доказана на примере концепта «Армия», который, начиная от XVIII–XIX в вв. и заканчивая XX–XXI вв., изменил количество составляющих мотивирующих признаков от 107 до 137. Тем самым была показана динамика лингвоментального пространства русской военной картины мира.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты могут быть применены в межкультурных коммуникациях и лингвокогнитивистике, так как демонстрируются конкретные примеры того, как анализ словарных дефиниций и диахроническое моделирование применяются к сложному социальному феномену. Также результаты таксономических признаков исследуемого явления могут быть использованы для составления более точных исторических и культурологических словарей, для создания учебных материалов по русскому языку и культуре для иностранцев, где нужно объяснять глубинные смыслы таких понятий.

Исследование выполнено в русле современных направлений русистики – лингвокультурологического и лингвокогнитивного**,** реализованных в работе в виде моделирования структур концептов и макроконцептов, т. е. ментальных сущностей в русском языковом сознании. В статье использованы как общенаучные методы (наблюдение, описание, обобщение), так и современные приёмы лингвокультурологического анализа. К числу основных методов относятся метод компонентного анализа словарных дефиниций, концептуальный и интерпретативный методы исследования; в работе также применяются методы контекстуального и дистрибутивного анализов.

Материалом исследования стала репрезентация макроконцепта «Армия» в этимологических и историко-этимологических словарях, толковых и энциклопедических словарях русского языка, а также словарях иностранных слов. Кроме того, материалом послужила выборка из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) (www.ruscorpora.ru) [8].

Концепты представляют собой реализируемые сущности только в начале своего появления, но затем, оказываясь частью системы, попадают под влияние других концептов и сами видоизменяются, например, концепт «Дружина», который входит в пространство русского военного дискурса. Это динамичное образование, которое развивалось от значения *‘ближайшие люди к князю (бояре и старцы)’* до *‘воин(ы)’, ‘рать’* и др. Это и обусловило введение в работу диахронической составляющей. Более того, это доказывает, что концепт как основная единица передачи и хранения такого знания, является тоже достаточно гибкой и подвижной. Этим объясняется наш интерес к динамике изучаемого явления. А потому интерес к концепту не следует считать угасшим либо устаревшим, как он не считается угасшим к слову, категории и другим языковым сущностям.

Рассмотрение отдельных фактов языка с точки зрения результата мыслительной деятельности человека (когнитивная лингвистика) и вопросов связи языка и культуры народа (лингвокультурология) позволяет установить, что в фокусе нашей работы идет «параллельное созерцание внешних и внутренних форм» (по В.В. Виноградову).

Общее число концептов и их содержание постоянно подвергаются изменениям. Учёный Л.В. Барсалоу отмечает: «Так как люди постоянно познают новые вещи в этом мире, и поскольку мир постоянно меняется, человеческое знание должно иметь форму, быстро приспосабливаемую к этим изменениям» [2, с. 67]. В этой связи концепты, как основные единицы передачи и хранения знаний, также должны быть гибкими и подвижными.

Концепты национально специфичны, даже если они кажутся общечеловеческими [3]. Таков, например, концепт «Прощание»*:* у русских он надрывает душу**:** *И каждый раз навек прощайтесь, когда уходите на миг.* Вот прощание солдата, уходящего на войну, которое звучит как клятва вернуться живым: *По чужим берегам и дорогам,// Я пройду, чтоб вернуться опять,// И прошу только милости Бога, // Вновь увидеть тебя и обнять* (О. Пресман).

При проведении исследования мы опирались на ряд доказанных в лингвистической литературе положений, в частности:

1) лингвокультурологические изыскания опираются на постулат, что основной характеристикой языковой концептуализации мира является наличие как общечеловеческих, так и этноспецифических признаков ментальных образований (А. Вежбицкая; Е. Верещагин и В. Костомаров; В.В. Воробьев; А.Д. Шмелев и др.);

2) основной единицей лингвокультурологии выступает лингвокультурный (макро)концепт – сложное (макро)ментальное образование, вербализованное в языке (О. Дмитриева, В.И. Карасик, Ю.С. Степанов и др.);

3) изучение лингвокультурных (макро)концептов позволяет выявить этноспецифические нормы поведения и стереотипы, принятые в обществе (Д. Гудков, Ю. Прохоров и др.);

4) концепты отображают существующие логико-философские категории (Н.Д. Арутюнова, В.В. Колесов и др.).

Таким образом, в данном направлении многое исследовано. Но по мере уяснения отдельных моментов открываются новые горизонты, позволяющие по-новому взглянуть на старые проблемы [4, с. 9**–**12]. Например, на проблему категориальности, которая со времени Аристотеля (с его десятью базисными категориями) является фундаментальным способом получения и представления знаний о мире. С полным основанием категориальность можно считать базисным когнитивным свойством любого языка, в том числе русского.

Обобщаемые в жизненном опыте знания систематизированы в виде языковой картины мира, служащей моделью той «вторичной реальности», которая представляет собой пропущенный через сознание опыт взаимодействия человека с внешним миром. Картина мира человека никогда не бывает полной, в ней всегда имеются некоторые пробелы, связанные с недостатком знаний. В этом случае субъект действует по принципу «заполнения пробелов», «достраивая перцептивную ситуацию в соответствии со своим ее пониманием» [5, с. 250].

Единицы знания (эпистемы) воплощаются не в словах и формах непосредственно, а в языковых категориях. Категориальность становится фундаментальным способом существования лингвокультурного пространства и языковой картины мира и фундаментальным способом их представления. Вероятно, способность к категоризации – врожденная, о чем говорят эксперименты: маленькие дети, не зная наименований, почти безошибочно раскладывали фрукты и овощи по разным кучкам. На основе этой идеи была создана А. Вежбицкой и Дж. Лакоффом прототипическая семантика.

Ментальными составляющими русской военной картины мира становятся не только такие милитарные сущности, которые можно выделить в блоки: «род и вид вооруженных сил» (*‘воздушный’, ‘линейный’, ‘ракетный’),* «государственное объединение и территория» (*‘иностранный’, ‘кубинский’, “сирийский’),* но и *‘тевтонский/ Тевтонский орден’*, блок «идеология» **–** ‘*большевистский’, ‘советский’* и т. д.

Необходимо отметить: картина мира – не зеркальное отражение мира, а его интерпретация. А.Я. Гуревич как синонимичные использует термины «модель мира», «картина мира», «образ мира», «видение мира» «мировидение» [6]. Как отмечает М.Л. Ковшова [7], в целом картина мира является космологичной (так как отражает глобальный образ мира) и антропоморфной (так как отражает специфику человеческого способа миропостижения) [7]. Более того, она национально специфична. Русская военная картина мира отличается, например, от немецкой или английской не только на глубинном, но и на поверхностном уровне (другие функции, территория, идеология и др. **–** и все это нашло отражение в языке). Русскую картину мира создают такие базовые выражения, как *русский характер, «русский дух», русский мир, русская идея, русское оружие, русский солдат, русская культура, русская душа, русская армия, русский народ, русская зима, «русская совесть»* (в понимании И.А. Ильина). Как видим, почти треть номинаций имеет отношение к армии, военной картине мира.

Рассмотрим сказанное на примере макроконцепта «Армия», который представляет собой сложное ментальное образование, репрезентирующее наиболее важные аспекты милитарной сферы жизни общества; милитарные концепты и макроконцепты образуют в пространстве языка особый класс, объединены наличием общего сценария *охоты* и способом актуализации через связанные с данным сценарием признаки – *гнать, погоня, преследование, охота.*

Проведенный анализ позволил установить, что макроконцепт «Армия» в русской лингвокультуре относится к разряду заимствованных; однако при вхождении в русский язык немецкая лексическая единица *армия* (*Armee*) не вытесни-

ла исконно русскую номинацию *войско;* напротив, образовавшийся макроконцепт перенял многие когнитивные признаки исконно русской единицы.

В результате анализа данных этимологических словарей нами было выявлено шесть базовых мотивирующих признаков макроконцепта «Армия», составляющих его ядро: *'вооружать', 'делать способным к борьбе', 'оружие', 'прибор/ то, что в руках', 'снабжать', 'снаряжать'*, которые объединены нами в два блока: 1) оружие (*'вооружать', 'оружие'*); 2) снабжение (*'делать способным к борьбе', 'прибор/ то, что в руках', 'снабжать', 'снаряжать'*). Однако, как показал дальнейший анализ, ни один из словарей полного набора указанных признаков не дает. Исследование примеров актуализации данного макроконцепта по материалам Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ) [8] показало, что все мотивирующие признаки макроконцепта «Армия» в процессе дальнейшего исторического развития сохраняют свою актуальность.

В период XVIII–XIX вв. в структуре исследуемого макроконцепта появляется 29 новых понятийных признаков, в частности: *'великое число/ количество/ множество', '(военная) рать', '(вое)начальник', 'войско', 'военный', 'воинство', 'главный', 'государство', 'единый/ один', 'значительный', 'командование', 'конная', 'начало', 'общий', 'объединенный', 'отдельный', 'пешая', 'пища монашеская (соленья)', 'полевой', 'предводительство', 'противоположность гвардии', 'под предводительством', 'рать', 'род', 'силы', 'собрание/ собранных вкупе', 'сухопутные', 'театр', 'часть'*.

В целом анализ словарей XVIII–XIX вв. и данных НКРЯ показал наличие у рассматриваемого макроконцепта в этот период 107 понятийных признаков, которые объединены нами в 18 блоков:

1) вооруженные люди,
2) виды и рода военных соединений,
3) предназначение,
4) (боевое) оснащение,
5) руководство,
6) количество,
7) иерархия,
8) совокупность,
9) игра, зрелище,
10) борьба,
11) часть,
12) охота,
13) государство,
14) смелость,
15) народ,
16) стратегия и тактика,
17) Родина,
18) снабжение.

Анализ понятийных признаков макроконцепта «Армия» в период XX–XXI вв. позволил установить, что три мотивирующих признака данного макроконцепта, а именно **–** '*прибор/ то, что в руках', 'снабжать', 'снаряжать'* – отсутствуют в словарях современного периода. Однако, как и в предыдущий период, данные НКРЯ продемонстрировали наличие и сохранение ими своей актуальности. Более того, как показали исследования, на современном этапе развития языка у макроконцепта «Армия» появляется ряд новых понятийных признаков, в частности следующие: '*артиллерия', 'большевистские / Красная Армия', 'воздушные', 'война', 'высшее / крупное', 'защита', '(несколько) корпусов/ дивизий', 'морские', 'обеспечение неприкосновенности границ и независимости', 'обычный', 'оперативный/ операции', 'без привилегий', 'пролетариат/ рабочие/ трудящиеся', 'ракетные', 'самостоятельный', 'саперы', 'служба', 'совокупность', 'соединение/ состав', 'фронт'*.

Милитарные концепты, связанные родо-видовыми отношениями с концептом «Армия», обладают рядом общекультурных и специфических признаков и занимают особое место в русской языковой картине мира, что раскрывается через значения лексических единиц, несмотря на то, что в этимологическом плане только небольшая часть милитарных концептов относится к исконным для русской лингвокультуры. Признаки милитарных концептов выступают в качестве ценностной доминанты русской культуры, а их структура демонстрирует устойчивую динамику развития от мотивирующих до понятийных признаков, число которых изменяется и планомерно увеличивается на протяжении всего периода их функционирования в русской лингвокультуре, что подтверждает значимость данных ментальных образований в структуре языка. Например, макроконцепт «Армия» обнаруживает в своей структуре 6 мотивирующих признаков; на протяжении развития данный макроконцепт демонстрирует устойчивую динамику от 107 понятийных признаков XVIII–XIX в вв. до 137 понятийных признаков в XX–XXI вв.

Таким образом, в состав ментальных составляющих русской военной картины мира входят 7 ведущих концептов: «Армия», «Воин», «Победа», «Триумф», «Войско», «Рать», «Дружина», а также следующие блоки: «род и вид вооруженных сил» ('воздушный', 'линейный', 'ракетный'), «государственное объединение и территория» ('иностранный', 'кубинский', "сирийский'), а также «функции» ('десантный', 'операция'); «стратегии и тактика» ('передвижение', 'штурм'); «объединения людей» ('группировка', 'наемный', 'тевтонский/ Тевтонский орден' и др.), «идеология» **–** 'большевистский', 'советский' и т. д.

В процессе теоретического анализа было выявлено шесть базовых мотивирующих признаков макроконцепта «Армия», составляющих его ядро: 'вооружать', 'делать способным к борьбе', 'оружие', 'прибор/ то, что в руках', 'снабжать', 'снаряжать', которые объединены нами в два блока: 1) оружие ('вооружать', 'оружие'); 2) снабжение ('делать способным к борьбе', 'прибор/ то, что в руках', 'снабжать', 'снаряжать').

Как показал анализ, в процессе развития макроконцепт «Армия» демонстрирует устойчивую динамику от 107 понятийных признаков, характеризирующих данный концепт, в XVIII–XIX в вв. до 137 понятийных признаков в XX–XXI вв.

Общее количество и устойчивый рост числа понятийных признаков у макроконцепта армия свидетельствует:

– во-первых, о значимости данной сферы для жизнедеятельности человека в целом,

– во-вторых, об актуальности рассмотренного в статье милитарного концепта в современной русской лингвокультуре.

Проведенный анализ показывает поступательное расширение милитарной сферы и милитарной концептосферы в современной русской лингвокультуре.

Библиографический список

1. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира. *Язык и сознание: парадоксальная рациональность*. Москва, 1993: 16–21.
2. Barsalou L.V. *Cognitive psychology*. New Jersey: L. Erlbaum Associates Publishing house, 1992.
3. Маслова В.А. *Русский характер сквозь призму языка и текста. Лингвокультурологический анализ*. Saarbrucken, LAP LAMBERT, 2011.
4. Бодриков А.Б. Первичные мотивирующие признаки в структуре концепта *рать*. *Вестник Пятигорского государственного университета*. 2021; № 3: 9–12.
5. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. *Моя картина мира: как человек создает повседневную реальность*. Москва: Канон+, 2014.
6. Гуревич А.Я. *Категории средневековой культуры*. Москва, 1972.
7. Ковшова М.Л. *Лингвокультурологический метод во фразеологии. Коды культуры*. Москва: URSS, 2012.
8. *Национальный корпус русского языка*. Available at: ruscorpora.ru

References

1. Leont'ev A.A. Yazykovoe soznanie i obraz mira. *Yazyk i soznanie: paradoksal'naya racional'nost'*. Moskva, 1993: 16-21.
2. Barsalou L.V. *Cognitive psychology*. New Jersey: L. Erlbaum Associates Publishing house, 1992.
3. Maslova V.A. *Russkij harakter skvoz' prizmu yazyka i teksta. Lingvokul'turologicheskij analiz*. Saarbrucken, LAP LAMBERT, 2011.
4. Bodrikov A.B. Pervichnye motiviruyuschie priznaki v strukture koncepta *rat'*. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 3: 9-12.
5. Baksanskij O.E., Kucher E.N. *Moya kartina mira: kak chelovek sozdaet povsednevnuyu real'nost'*. Moskva: Kanon+, 2014.
6. Gurevich A.Ya. *Kategorii srednevekovoj kul'tury*. Moskva, 1972.
7. Kovshova M.L. *Lingvokul'turologicheskij metod vo frazeologii. Kody kul'tury*. Moskva: URSS, 2012.
8. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: ruscorpora.ru

Статья поступила в редакцию 29.11.25

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

А.Н. Томилин
ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ И СПЛОЧЕНИЯ КОЛЛЕКТИВА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В РОССИИ 5

С.Н. Томилина
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ 9

С.И. Панькина, Е.В. Хекерт, Е.Х. Аминева
ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ПРОЕКТОВ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ....14

Л.В. Яблонская, Л.В. Ботнарь
ЭСТЕТИКА СИМВОЛА КАК БАЗИСНАЯ ЕДИНИЦА СОВРЕМЕННОГО КИТАЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 20

Ю.А. Борисенко
АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА ЧЕРЕЗ ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ 23

Э.А. Ахтаева
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА СИТУАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕГОВОРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ 27

В.В. Балыков, Т.В. Самосенкова
ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ 29

Т.А. Борзова, О.В. Степкова
ИНКЛЮЗИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В АДАПТАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ФОКУС НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ ИНТЕГРАЦИЮ....32

Н.А. Теплая, Е.Ф. Сердюкова, С.И. Валеев
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ 35

С.А. Золотарева, С.В. Пивнева
УСЛОВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ «ЦИФРОВОЙ ДЕМЕНЦИИ» В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ЭКОНОМИКА И ФИНАНСЫ» 38

А.В. Воронина, С.А. Бондарев, М.М. Волкова
ФОРМИРОВАНИЕ ИИ-ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....41

Ли Сяоцзюнь, С.А. Аманжолов
СПЕЦИФИКА СИСТЕМЫ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ТРАДИЦИОННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ....44

Е.В. Логинова, Е.С. Огородникова
ОЦЕНКА КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ К ЧЕМПИОНАТАМ «ПРОФЕССИОНАЛЫ» 47

И.В. Таньчева
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ....50

Д.Г. Васьбиева
АНГЛИЙСКИЕ ПОСЛОВИЦЫ С КОНЦЕПТОМ “MONEY” И ИХ ФИНАНСОВОЕ ПРИМЕНЕНИЕ 53

А.С. Восковская
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ВЫБОРА КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 56

Н.Л. Федотова, Е.И. Чиркова, Е.М. Зорина
ОПТИМИЗАЦИЯ ПЕРВИЧНОГО ЭТАПА ЗАНЯТИЯ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В ВУЗЕ 59

И.И. Макашина
РАЗВИТИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИ ВАЖНАЯ ЗАДАЧА С УЧЕТОМ ТЕКУЩЕГО СОСТОЯНИЯ РЫНКА ТРУДА 63

И.С. Петронюк
МЕЖГРУППОВАЯ АДАПТАЦИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ СЕТЕВЫХ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....65

Д.А. Семенова
ФОЛЬКЛОРНЫЕ ПРАКТИКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ....69

Н.У. Ярычев
ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ КАК ФАКТОР УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ 71

Х.М. Батаев, З.А. Борлакова, А.И. Ганиева
МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КЛИНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ 73

В.М. Миназова, Г.Н. Жулина, С.Н. Бостанова
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ 76

К.З. Кафарова, М.Р. Сельмурзаева, И.А. Полякова
СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ И РАЗВИТИЕ МЕДИАГРАМОТНОСТИ ПОДРОСТКОВ....80

А.А. Цахаева, З.М. Миназова, М.М. Асильдерова
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК 83

П.П. Рыскин, Е.В. Давыдова
ОЦЕНКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ХОДЕ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНОВ 86

Т.Н. Суминова
ТРАДИЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ АРТ-МЕНЕДЖЕРОВ ДЛЯ КРЕАТИВНЫХ ИНДУСТРИЙ 88

О.А. Чалова
ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА....91

Т.А. Карпова
РАЗВИТИЕ СПОНТАННОСТИ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 93

Ф.И. Артыкбаева, Е.М. Торбик, Б. Оналбай, П.Т. Байнеева
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИИ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ....95

А.С. Кац, Л.А. Шибанкова, Е.Н. Костров
СУБЪЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ 102

Н.В. Гусева
РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА....106

Ф.Х. Киргуева
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 108

Н.С. Котова, Г.С. Котов, О.В. Тельнова
ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ РОССИЙСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ УК-4 У СТУДЕНТОВ 1–2 КУРСОВ: РАЗРАБОТКА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ МОДЕЛИ....110

Ф.Р. Мирзоева
ОБУЧЕНИЕ АСПИРАНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЮ РЕЗУЛЬТАТОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ 114

Л.А. Оганнисян, М.А. Акопян, Н.Г. Александрова
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИМИТАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ...116

Н.Л. Рябенко
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЭКОСИСТЕМА ВУЗА: МЕТОДОЛОГИЯ ВОПРОСА....119

Р.Ш. Халидова, М.Р. Сельмурзаева, А.Г. Абдурахманова
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ....124

А.Р. Манаева
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЗНАНИЕ В МЕТОДОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКО-ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН....127

В.В. Доброва
ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ 129

К.М. Зубрилин
ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ФОРМАТЕ 3+1 В РОССИЙСКО-КИТАЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СОТРУДНИЧЕСТВЕ 132

А.А. Ковылов, В.П. Кутняков
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЖАТОГО КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ТРАНСЛЯЦИИ ЦЕННОСТЕЙ КОЛЛЕКТИВИЗМА 135

О.Ю. Муллер
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕГРАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....138

Е.В. Федосенко
РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ....140

О.В. Шаляпин, Цзинь Юйхань
ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КИТАЯ....142

Ю.М. Шемчук
ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБРАЗОВАНИЯ СЛОЖНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ РАБОТЕ С НОВОСТНЫМИ ТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ....145

Х.А. Алижанова, Г.А. Караханова, Е.Е. Оруджалиева
ОНЛАЙН-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ....147

С.В. Аликина, Д.Л. Еськин
НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ ПО ОБСЛУЖИВАНИЮ И РЕМОНТУ БЕСПИЛОТНЫХ И РОБОТОТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ: ОПЫТ СОЗДАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ....151

З.А. Арскиева, А.А. Цахаева
ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА....154

Ф.У. Базаева, М.А. Сурхаев, М.А. Кирпичёв
ВЛИЯНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ НА КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА....157

Н.П. Исмаилова, А.М. Цараинова
ВИРТУАЛЬНАЯ И ДОПОЛНЕННАЯ РЕАЛЬНОСТИ В ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ....160

Ф.А. Плиева, А.И. Хлопова, Д.З. Тоидзе
ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ МОЛОДЕЖИ....163

Т.В. Есикова
ЭТАПЫ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА....166

О.П. Карникова
ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....170

Е.А. Косых
ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ КУРСА УСТНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ....174

С.В. Кривых, С.М. Шепель
АКТУАЛЬНОСТЬ РЕФЛЕКСИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ....179

З.З. Мадиева, Н.М. Эльдарова
ВКЛАД З.П. ЭЛЬДАРОВОЙ В МЕТОДИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ....183

О.А. Малетина, В.А. Цыбанева
ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ К ОЛИМПИАДАМ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ....187

Г.Н. Мезинова, Е.Ю. Вахрушева, С.А. Башаева
МЕЖПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА И СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА....189

Г.Р. Хусаинова, Ф.Т. Галеева
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕДПРИЯТИЙ И ВУЗА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ....192

А.Н. Шрайбер
ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ КАК ФАКТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ КУРСАНТОВ БАРНАУЛЬСКОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА МВД РОССИИ....196

А.В. Щеколдина, О.Ю. Попова
ПРЕДДИПЛОМНАЯ ПРАКТИКА КАК ЗАВЕРШАЮЩИЙ ЭТАП ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА....198

П.Д. Абдурахманова, П.Т. Раджабова, М.М. Абдусаламова
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ....201

П.М. Алексеева
СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧИНАЮЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА....204

М.Ф. Анкваб, З.А. Саидов
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ....207

У.А. Гаджиева, А.А. Казанбекова, А.А. Адиева
ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ РАЗВИТИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ....210

А.Н. Магомедова
ФОРМИРОВАНИЕ БИОЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ПРИНЦИПЫ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ....213

А.М. Мирзоева
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....216

М.Х. Рабаданов, Б.Ш. Алиева
К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СТУДЕНТОВ СОЦИАЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА ВУЗА....218

Т.В. Шушара, Л.С. Анисимова
ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ....222

Ж.А. Абалян
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ВЛИЯНИЯ ИНТЕГРАТИВНОЙ МОДЕЛИ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ МЯГКИХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ РЕКЛАМЫ И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ....226

С.Б. Забелина, И.А. Пинчук, Л.С. Грицькова
ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ: ИСТОРИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ....229

Д.Ж. Адилова
ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ РЕЧЕВЫМ ЭТИКЕТОМ УЗБЕКСКИМИ ШКОЛЬНИКАМИ: ПУТИ И МЕТОДЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ....234

К.Р. Межидова
ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ....237

Р.А. Эльмурзаева
УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЕКОМПОЗИЦИИ....239

М.Л. Сомко
АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ МОРСКИХ ВУЗОВ....242

В.Ф. Тенищева, Ю.С. Кузнецова, Т.П. Аванесова
СИТУАЦИОННАЯ ЗАДАЧА В КОНТЕКСТЕ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МОРСКОГО СПЕЦИАЛИСТА....245

В.В. Верхотурова, Г.М. Парникова
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОРТАЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ КАК ИНФРАСТРУКТУРНОГО ЭЛЕМЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ «УНИВЕРСИТЕТ-ОТРАСЛЬ»....250

Н.Н. Поддубная
ОБУЧЕНИЕ ПО СТАНЦИЯМ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА В РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА....252

В.М. Саввинов
СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ РЕГИОНАЛИЗАЦИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ....255

Ю.В. Очередько
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД....257

И.Б. Горбунова, Г.Г. Рогозинский
РАЗРАБОТКА ЭЛЕМЕНТОВ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ «ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЗЫКЕ И САУНД-ДИЗАЙНЕ»: СИСТЕМЫ СИНТЕЗА И ОБРАБОТКИ ЗВУКА, СИСТЕМЫ СОНИФИКАЦИИ И ГЕНЕРАТИВНОЙ СИСТЕМЫ....260

З.М. Ахмадова, М.М. Халидов, Г.Ш. Тажутдинова
ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА....266

Е.А. Бырылова, А.Б. Шангин, Л.Н. Плоткина
РОЛЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ....269

Т.И. Голубева, М.И. Михеева
ИНТЕГРАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ....273

М.А. Зембатова, Л.Т. Зембатова
ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ФИНАНСИСТОВ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЫНКА ТРУДА....275

О.Н. Ряго
СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К УПРАВЛЕНЦУ XXI ВЕКА: СОЦИАЛЬНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ....279

Д.А. Салимова, А.В. Козачек, А.В. Алешков
ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ....281

О.Е. Чернова, А.В. Козачек, Я.В. Золотова
ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ МЯГКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ....284

Е.П. Мешков, С.А. Кошкин
ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ И ПРОСТРАНСТВАХ ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗОВ: ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ....288

Л.В. Асилян
СУЩНОСТНЫЕ ОСНОВЫ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 293

О.Е. Винокурова
ИНТЕГРАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ.....296

С.М. Куницына, Н.Б. Бабурова
ВОСПИТАНИЕ ВОИНСКОГО ДОЛГА КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ 298

Н.Ю. Литвинова
К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ОРГАНИЗАЦИИ.....300

Ма Цзя
СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЕЖЛИВЫХ ВЫРАЖЕНИЙ В КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ КУЛЬТУРАХ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....303

Е.Н. Бояров, С.В. Абрамова
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС» В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....307

Ю.Н. Куличенко, Е.М. Королевская
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ “ENVIRONMENTAL PROBLEMS”).....310

К.А. Кравченко, Чжань Чуаньюй
ОБРАЗЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ВООБРАЖЕНИЯ В КОМПОЗИЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....313

Е.Н. Неустроева
СОЦИАЛЬНАЯ ДИСТАНЦИЯ В МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ КАК ВЫЗОВ И РЕСУРС В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА.....315

Т.В. Никитина
СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ К РАБОТЕ В ИНЖЕНЕРНЫХ КЛАССАХ.....317

М.Н. Пирогова, Е.А. Плотникова, К.С. Рыбакова
ВХОДНАЯ ДИАГНОСТИКА КАК ОСНОВА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ 320

Т.А. Арсамирзаева, И.В. Мусханова
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 324

В.А. Магин
ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....327

И.А. Нагаева, А.Е. Сумаева
ЦИФРОВАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....329

Д.В. Огородников
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА КАК СРЕДСТВА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 332

Д.П. Унгер
ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ 335

И.Э. Куликовская, Э.А. Васькина
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПАРТНЕРСТВА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ В РАЗВИТИИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ К МАЛОЙ РОДИНЕ 337

Д.М. Маллаев, Г.А. Магомедов, М.И. Дибиров
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОТЕХНИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ И ИГР В РАЗВИТИИ МОТОРНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....342

М.А. Костенко
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ.....345

С.В. Котов, Е.В. Шостак
ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ 348

Е.М. Бурнаева
ВЛИЯНИЕ ГИБРИДНЫХ ФОРМАТОВ ОБУЧЕНИЯ НА АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕВАЕМОСТЬ, МОТИВАЦИЮ И ВОВЛЕЧЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....352

Б.Ш. Алиева, Л.Х. Авшалумова
ПРИОБЩЕНИЕ К НАРОДНЫМ ПРОМЫСЛАМ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ.....355

Н.В. Барышников
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА КРЕАТИВНОГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....358

Н.П. Боташева
ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА СТУДЕНТАМ – БУДУЩИМ ПЕДАГОГАМ.....362

З.А. Магомеддибирова, Ю.В. Сорокопуд, Э.И. Осмаева
ТРАНСФОРМАЦИЯ ВУЗОВСКОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИИ.....364

Н.Е. Меркиш, А.Н. Шамов, О.В. Принципалова
УЧЕБНИК ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ИСТОЧНИК ИНФОРМАЦИИ О КОНЦЕПТОСФЕРЕ ИЗУЧАЕМОГО ЛИНГВОСОЦИУМА.....368

З.Ю. Хубиева, А.Р. Алиева
ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ.....371

И.И. Тужимеева, И.Ю. Кокаева
ЗНАЧЕНИЕ НЕЙРОПЕДАГОГИКИ В МОДЕЛИРОВАНИИ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ.....374

Ю.А. Семенова, Ю.А. Ястремская
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТРАТЕГИИ ПРОДВИЖЕНИЯ И ПОПУЛЯРИЗАЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В РЕСПУБЛИКЕ МАДАГАСКАР.....377

Э.К. Никитина, А.А. Фортунатов, А.С. Львова, А.И. Рытов
МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИМУЛЯЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ, НАПРАВЛЕННАЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УНИВЕРСИТЕТЕ 380

Е.А. Максимова, Н.В. Пахомова, С.В. Ценцеря
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ 386

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

М.Н. Федулова
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ЖАНРЕ НЕФОРМАЛЬНЫХ ИСТОРИЙ НА РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ 391

А.А. Оладеле
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ СЛИЯНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ И ДОСТИЖЕНИЙ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: СИСТЕМНЫЙ ОБЗОР 393

Ш.А. Алиева
РОЛЬ АРАБИЗМОВ В ОБОГАЩЕНИИ ЛЕКСИКИ ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКОВ.....396

Л.М. Гончарова
ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПАРАМЕТРИЧЕСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ СФЕРЫ ТУРИЗМА 398

М.Ф. Масгутова
АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ АКСИОЛОГЕМ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ 402

Ю.Б. Цверкун
ЛЕКСИКО-ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНОВ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ 404

Т.С. Шевченко
К ВОПРОСУ О СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ РУССКИХ ПРАГМАТОНИМОВ.....407

Н.В. Кузнецова
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДИСКУРСА УЛЬТРАЛЕВОГО ДВИЖЕНИЯ «АНТИФА» В США.....409

Б.Х. Хаитматов
ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ АББРЕВИАТУР В ТЮРКСКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ: ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И НАПРАВЛЕНИЯ.....411

Хуан Хаонань, Э.М. Глинтерник
ОСОБЕННОСТИ ВИЗУАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ТОВАРОВ И УСЛУГ КИТАЯ В СФЕРЕ МАССОВОГО ПОТРЕБЛЕНИЯ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА.....414

А.Э. Чумакаев
ГЛАГОЛЫ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ 418

Чэн Цзычжао
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ВРЕМЕНИ В НАУЧНОМ ТЕКСТЕ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА.....420

О.В. Казаченко, А.В. Леонтьева
ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ ИНДИВИДА ПОСРЕДСТВОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И КОММУНИКАТИВНОГО АСПЕКТА ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ.....423

Лю Сыди
САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ МОСКВЫ И МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ НА САЙТЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ВЫСТАВКИ-ФОРУМА «РОССИЯ» 427

Т.Н. Малиновская
ОПЫТ ТЕКСТОДЕРИВАТОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СТАНСОВ НА МАТЕРИАЛЕ ОРИГИНАЛЬНОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА «A MADAME DU CHATELET» ВОЛЬТЕРА И ТЕКСТА ПЕРЕВОДА «МАДАМ ШАТЛЕ» А.С. ПУШКИНА....430

Л.О. Микаллеф
СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕРЛИНГВИСТИКА В КОНТЕКСТЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ XXI ВЕКА....432

И.С. Вацковская
ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ НЕЙТРАЛИЗАЦИИ КОНФЛИКТОГЕННОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ДИПЛОМАТИЧЕСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ 437

О.Н. Дмитриева, С.Д. Гымпилова
КОНЦЕПТ «ОЧАГ» КАК КУЛЬТУРНЫЙ КОД В БЛАГОПОЖЕЛАНИЯХ ЯКУТОВ И БУРЯТ....440

С.И. Мутаева
ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПЕРЕВОДА ОДНОСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ....443

Ван Ишань, Цзинь Минцзи
ИСТОРИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ СИНОЛОГИИ И КИТАЕВЕДЕНИЯ В РОССИИ В 2010–2019 ГГ. 445

М.С. Выхрыстюк, А.А. Миронова
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ УСЛОВНЫХ СОЮЗОВ В СКОРОПИСНЫХ ТЕКСТАХ ДЕЛОПРОИЗВОДСТВА ТОБОЛЬСКА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА....454

Я.С. Никульникова, А.Ф. Горобец
ДИНАМИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В ЯЗЫКЕ: СЕМАНТИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ 456

А.И. Байрамукова, З.Ш. Омарова, С.М. Омарова
КАТЕГОРИЯ АВТОРСКОГО ПРИСУТСТВИЯ В ДОКУМЕНТАЛЬНОЙ ПРОЗЕ И ЕЁ ЯЗЫКОВЫЕ ИНДИКАТОРЫ 459

А.Ю. Пыхтина
МЕТОД ПИСЬМЕННОЙ РЕФЛЕКСИИ В ВЫЯВЛЕНИИ ПОНЯТИЙНОГО КОМПОНЕНТА КОНЦЕПТА....462

Р.В. Саттарова
ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО БРИТАНСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА....465

О.Е. Видная
ГУБЕРНСКИЕ ВЕДОМОСТИ: МЕТАМОРФОЗЫ ОФИЦИАЛЬНОЙ ПЕЧАТИ....468

Ю.В. Шуйская, Д.Д. Яковенко
ТРОП «ГОВОРЯЩЕЙ ЕДЫ» В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ: ОТ СРЕДНЕВЕКОВЫХ ПЕСЕН ВАГАНТОВ ДО СОВРЕМЕННЫХ МЕМОВ....470

К.Д. Войцех
РОЛЬ И ФУНКЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В СОВРЕМЕННОМ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ 472

Г.И. Алиомарова, Т.С. Гусейнова, Н.В. Терехова
ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ 475

А.В. Проскурина
ОБРАЗ РЕБЁНКА В ДИАЛЕКТНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА....478

П.Ш. Алиева
ИНДИКАЦИЯ КУЛЬТУРНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ РЕАЛИЙ ЧЕРЕЗ АРГОТИЗМЫ (КЕНТИЗМЫ) В ЯЗЫКОВОМ ВЫРАЖЕНИИ 482

И.Н. Галивец
ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТРАН БРИКС+ 484

П.К. Рамазанова
КАТЕГОРИЯ ХРОНОТОПА В РОМАНЕ ХАБИБА АЛИЕВА «БАТЫРАЙ» 488

А.А. Глибина, Н.В. Мельник
МАНИПУЛЯТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АНТОНИМОВ В ПСЕВДОНАУЧНОМ ДИСКУРСЕ....491

С.В. Гуськова, Е.А. Лядова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЖУРНАЛИСТИКЕ: КОНФЛИКТ ПРИНЯТИЯ СПЕЦИАЛИСТАМИ И ОБЩЕСТВОМ 494

Ю.В. Давтян
РОЛЬ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ИМЁН В ФОРМИРОВАНИИ ОППОЗИЦИОННОГО ДИСКУРСА В МЕКСИКАНСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ РОМАНЕ 496

Ф.Х. Миннуллина
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ДРАМЫ-ПРИТЧИ В ТАТАРСКОЙ ДРАМАТУРГИИ 499

И.О. Онал
РЕАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ ЭМОТИВНОСТИ В ТУРИСТИЧЕСКИХ ИНТЕРНЕТ-ОТЗЫВАХ ОБ ОБЪЕКТАХ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ....501

В.В. Соколовская, Т.А. Горшенева
СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДУ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ: ОТ МЕНТАЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ КОМПЕТЕНЦИЯМ....506

Е.О. Танасьева, М.А. Дубова
МОТИВ «КАМЕННЫХ БАБ» КАК МИРОМОДЕЛИРУЮЩАЯ УНИВЕРСАЛИЯ В РОМАННОЙ ПРОЗЕ Б.А. ПИЛЬНЯКА 508

А.В. Гуслякова
КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ «РАЗУМНОГО ПОТРЕБЛЕНИЯ» В РОССИЙСКОМ, ФРАНЦУЗСКОМ И АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСАХ: ОПЫТ ЦИФРОВЫХ СМИ 510

Т.А. Морозова, О.С. Новикова
СЕМАНТИКА ЦВЕТОВЫХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ «КИТАЙСКАЯ МЕЧТА» И «ЯПОНСКАЯ МЕЧТА» В КИТАЙСКОЙ И ЯПОНСКОЙ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ КАРТИНАХ МИРА 514

В.М. Хантакова
РОД КАК ЦЕННОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СМЫСЛОВОГО ОБЪЕМА ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО....518

Г.А. Гасанова
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ СРАВНЕНИЯ В ДАГЕСТАНСКИХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СМИ....521

М.К. Джамалова
ФУНКЦИИ НОМИНАТИВНЫХ И НЕПОЛНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ....523

З.Х. Киева
ОБ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЯХ В ЛЕКСИКЕ ИНГУШСКОГО ЯЗЫКА 525

З.Г. Курбанова
ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ИЗУЧЕНИЯ ЛИРИКИ ПАТИМАТ КУМУХСКОЙ: ДВЕ ВЕРСИИ ТВОРЧЕСТВА 527

В.В. Яковлева, Т.С. Ларина
ЛИНГВОТОПОЛОГИЧЕСКАЯ СХЕМАТИЗАЦИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ФРЕЙМА «ПЛЫТЬ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА....530

Ван Юэ
ПЕРЕВОД И РАСПРОСТРАНЕНИЕ НОВОСТЕЙ КИТАЙСКИХ ОСНОВНЫХ СМИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ 532

Цзян Линьлинь
МЕТАФОРЫ В ЗАГОЛОВКАХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПРЕССЫ....536

Сунь Тин
ЖИЗНЕННОЕ СООБЩЕСТВО В «ДЕРЕВЕНСКОЙ ПРОЗЕ» 539

Чэнь Шици
ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА В КИТАЕ....543

С.Х. Гасанова, Э.З. Сантуева, У.Ш. Арсланбекова
КОМПОНЕНТНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ....547

А.У. Дуйсенбина, Г.Р. Абдуллина
СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ В ВЫРАЖЕНИИ ВЕЖЛИВОСТИ В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И КАЗАХСКОМ ЯЗЫКАХ....550

Г.Н. Каскинова
ФОЛЬКЛОРНЫЕ ТРАДИЦИИ В РАССКАЗЕ Х. ДАВЛЕТШИНОЙ «ПОДАРЕННЫЕ СЕРЁЖКИ»....552

В.С. Гаева, Ф.Г. Фаткуллина
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПЕСЕН 554

М.А. Кайгородова
ПОЛИОНТИЧНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА В ФЕНОМЕНОЛОГИИ ЛИТЕРАТУРЫ 557

А.О. Кожевников
КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ КОНЦЕПТА «FREEDOM» НА БАЗЕ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА....561

А.В. Кокова, В.О. Коляко
ВЫРАЖЕНИЕ МОДАЛЬНОСТИ В ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА 564

Ю.В. Кремлёва, О.В. Фролова
ПРОБЛЕМА ЛОЖНЫХ ДРУЗЕЙ ПЕРЕВОДЧИКА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ 568

Ян Синьюэ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ФОРМ ИМПЕРАТИВА СО СРЕДСТВАМИ ВЫРАЖЕНИЯ СУБЪЕКТИВНЫХ СМЫСЛОВ В ТЕКСТАХ М.А. БУЛГАКОВА 570

К.К. Крылова
ГИБРИДИЗАЦИЯ ЖАНРОВ В ОНЛАЙН БИЗНЕС-СМИ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ДИСКУРСА В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ 574

Ю.В. Погребняк, М.Р. Жигалова, Н.В. Шмагринская
СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КИНЕМ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ....576

Лю Ян, Цзюй Чуаньтин, А.А. Миронова
ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА РУССКИХ ИДИОМ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ 579

А.Б. Бодриков
РУССКАЯ ВОЕННАЯ КАРТИНА МИРА КАК СОВОКУПНОСТЬ МЕНТАЛЬНЫХ СУЩНОСТЕЙ В ИХ ДИНАМИКЕ....583

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Tomilin A.N.
STAGES OF DEVELOPMENT OF THE THEORY OF FORMATION AND UNITING OF THE YOUTH IN STUDENTS AS A TEAM IN RUSSIA 5

Tomilina S.N.
PEDAGOGICAL MODEL OF STATE AND PATRIOTIC EDUCATION OF MARINE SCHOOL STUDENTS 9

Pankina S.I., Khekert E.V., Amineva E.H.
ORGANIZING STUDENTS' RESEARCH WORK WITHIN THE FRAMEWORK OF PROJECTS CONTRIBUTING TO THE DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS 14

Yablonskaya L.V., Botnar L.V.
THE AESTHETICS OF THE SYMBOL AS THE BASIC UNIT OF MODERN CHINESE EDUCATION 20

Borisenko Yu.A.
ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF FORMING NATIONAL IDENTITY OF STUDENTS OF A MODERN UNIVERSITY THROUGH PATRIOTIC EDUCATION 23

Akhtaeva E.A.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE SUCCESSFUL APPLICATION OF THE SITUATIONAL MODELING METHOD TO DEVELOP NEGOTIATION COMPETENCE IN FUTURE LAWYERS 27

Balykov V.V., Samosenkova T.V.
DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AND THE DEVELOPMENT OF INTERNET COMMUNICATION COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN 29

Borzova T.A., Stepkova O.V.
INCLUSIVE TECHNOLOGIES IN THE ADAPTATION PROCESS OF INTERNATIONAL STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: FOCUS ON ACADEMIC INTEGRATION 32

Teplaya N.A., Serdyukova E.F., Valeev S.I.
PEDAGOGICAL MENTORING OF YOUNG TEACHERS IN THE ERA OF DIGITAL TRANSFORMATION 35

Zolotareva S.A., Pivneva S.V.
CONDITIONS OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE PREVENTION OF "DIGITAL DEMENTIA" IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF STUDENTS OF "ECONOMICS AND FINANCE" MAJOR 38

Voronina A.V., Bondarev S.A., Volkova M.M.
DEVELOPING AI LITERACY IN TECHNICAL STUDENTS 41

Li Xiaojun, Amanzholov S.A.
SPECIFICS OF THE SYSTEM OF TEACHING METHODS OF FINE ARTS IN THE TRADITIONAL RUSSIAN SCHOOL 44

Loginova E.V., Ogorodnikova E.S.
ASSESSMENT OF THE COMPETENCIES OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS IN PREPARATION FOR THE "PROFESSIONALS" CHAMPIONSHIPS 47

Tancheva I.V.
PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF LEARNERS THROUGH RESEARCH ACTIVITIES IN INCLUSIVE EDUCATION 50

Vasbieva D.G.
ENGLISH PROVERBS WITH THE CONCEPT OF "MONEY" AND THEIR FINANCIAL APPLICATION 53

Voskovskaya A.S.
THE INTERRELATION BETWEEN THE TEACHER PERSONALITY AND THE CHOICE OF COMMUNICATIVE STRATEGY IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE 56

Fedotova N.L., Chirkova E.I., Zorina E.M.
OPTIMIZATION OF THE HUMANITIES CYCLE PRIMARY STAGE AT UNIVERSITY 59

Makashina I.I.
DEVELOPMENT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION AS A STRATEGICALLY IMPORTANT TASK, CONSIDERING THE CURRENT STATE OF THE LABOR MARKET 63

Petronyuk I.S.
INTERGROUP ADAPTATION IN THE IMPLEMENTATION OF NETWORKED ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMS 65

Semenova D.A.
FOLKLORE PRACTICE FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS 69

Yarychev N.U.
FORMATIVE ASSESSMENT AS A FACTOR IN ACADEMIC MOTIVATION AND SELF-REGULATION 71

Bataev Kh.M., Borlakova Z.A., Ganieva A.I.
METHODS OF DEVELOPING CLINICAL THINKING IN MEDICAL STUDENTS 73

Minazova V.M., Zhulina G.N., Bostanova S.N.
THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE UNIVERSITY ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION 76

Kafarova K.Z., Selmurzaeva M.R., Polyakova I.A.
SOCIAL PEDAGOGY IN THE DIGITAL ENVIRONMENT AND THE DEVELOPMENT OF MEDIA LITERACY IN ADOLESCENTS 80

Tsahaeva A.A., Minazova Z.M., Asilderova M.M.
METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGY IN THE SYSTEM OF MODERN HUMANITIES 83

Ryskin P.P., Davydova E.V.
ASSESSMENT OF EMOTIONAL BURNOUT IN TRAINING OF ATHLETES 86

Suminova T.N.
TRADITIONAL VALUES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF ARTS MANAGERS FOR THE CREATIVE INDUSTRIES 88

Chalova O.A.
DEVELOPING COMMUNICATION CULTURE OF AN INDIVIDUAL IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF SOCIETY 91

Karpova T.A.
DEVELOPING STUDENTS' SPEECH SPONTANEITY WHEN STUDYING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 93

Artykbayeva F.I., Torbik E.M., Onalbay B., Bayneeva P.T.
THE EFFECTIVENESS OF AI IN PERSONALIZATION OF HIGHER LINGUISTIC EDUCATION PROGRAMS AND THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' LANGUAGE SKILLS 95

Kats A.S., Shibankova L.A., Kostrov E.N.
SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A SOURCE OF STUDENTS' ACADEMIC MOTIVATION: COMPARATIVE ANALYSIS 102

Guseva N.V.
FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE MILITARY PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS DIGITALIZATION CONTEXT 106

Kirgueva F.Kh.
FORMING THE READINESS OF PEDAGOGY STUDENTS TO WORK IN CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION 108

Kotova N.S., Kotov G.S., Telnova O.V.
INTEGRATION OF TRADITIONAL RUSSIAN VALUES IN THE FORMATION OF UC-4 COMPETENCE IN 1ST-2ND YEAR STUDENTS: DEVELOPMENT OF AN INTERDISCIPLINARY MODEL 110

Mirzoeva F.R.
TEACHING GRADUATE STUDENTS IN NON-LINGUISTIC FIELDS TO PRESENT RESULTS OF RESEARCH WORK IN A FOREIGN LANGUAGE 114

Oganissian L.A., Akopyan M.A., Aleksandrova N.G.
APPLICATION OF SIMULATION TECHNOLOGY TO FORM PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION 116

Ryabenko N.L.
EDUCATIONAL SYSTEM OF A MODERN UNIVERSITY: METHODOLOGY 119

Khalidova R.S., Selmurzayeva M.R., Abdurakhmanova A.G.
COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE FORMATION OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL AND ETHICAL CULTURE 124

Manaeva A.R.
PRACTICE-ORIENTED KNOWLEDGE IN THE METHODOLOGY OF TEACHING PHYSICAL AND CHEMICAL DISCIPLINES 127

Dobrova V.V.
TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL SITUATION IN THE EPOCH OF DIGITALIZATION 129

Zubrilin K.M.
FEATURES OF INTEGRATED TRAINING OF VISUAL ARTS TEACHERS IN THE 3+1 FORMAT WITHIN RUSSIAN–CHINESE EDUCATIONAL COLLABORATION 132

Kovylov A.A., Kutnyakov V.P.
PEDAGOGICAL COUNSELOR'S ACTIVITIES AS A KEY FACTOR IN TRANSMITTING THE VALUES OF COLLECTIVISM 135

Muller O.Yu.
METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF AN INTEGRATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT A UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF PROJECT-BASED ACTIVITIES 138

Fedosenko E.V.
DEVELOPMENT OF THE TEACHER'S LANGUAGE AWARENESS 140

Shalyapin O.V., Jin Yuhan
DIGITAL TECHNOLOGIES IN ART EDUCATION FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN CHINA 142

Shemchuk Yu.M.
COMPOUND NOUNS SKILL FORMATION IN NON-LINGUISTIC STUDENTS WHEN WORKING WITH NEWS TEXTS AT GERMAN LANGUAGE CLASSES 145

Alizhanova Kh.A., Karakhanova G.A., Orujalieva E.E.
ONLINE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ACTIVATING STUDENTS' INDEPENDENT WORK 147

Alikina S.V., Yeskin D.L.
SCIENTIFIC AND TECHNICAL LABORATORY FOR THE MAINTENANCE AND REPAIR OF UNMANNED AND ROBOTIC VEHICLES: EXPERIENCE IN CREATION AND EDUCATIONAL POTENTIAL....151

Arskieva Z.A., Tsahaeva A.A.
SPEECH FUNCTION DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN....154

Bazaeva F.U., Surkhaev M.A., Kirpichev M.A.
ORGANIZATIONAL FACTORS ON THE QUALITY OF EDUCATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY 157

Ismayilova N.P., Tsarainova A.M.
VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY IN LEGAL EDUCATION....160

Plieva F.A., Khlopova A.I., Toidze D.Z.
FORMATION OF THE ALL-RUSSIAN CIVIC IDENTITY THROUGH THE STUDY OF VALUES OF YOUNG PEOPLE 163

Esikova T.V.
STAGES OF TARGET-FOCUSED PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF STUDENTS OF A MODERN PEDAGOGICAL UNIVERSITY 166

Karnikova O.P.
EDUCATIONAL ACTIVITIES OF UNIVERSITY TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE DIGITALIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION....170

Kosykh E.A.
EXPERIENCE IN TEACHING ACADEMIC ORAL SKILLS TO NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS 174

Krivykh S.V., Shepel S.M.
THE RELEVANCE OF REFLEXIVE EDUCATION IN MODERN PEDAGOGY....179

Madieva Z.Z., Eldarova N.M.
THE CONTRIBUTION OF ZAIRA ELDAROVA TO RUSSIAN TEACHING METHODOLOGY IN THE ETHNIC SCHOOL 183

Maletina O.A., Tsybaneva V.A.
A PERSONALIZED APPROACH TO PREPARATION FOR ENGLISH LANGUAGE OLYMPIADS....187

Mezinova G.N., Vakhrusheva E.Yu., Bashaeva S.A.
INTERPROFESSIONAL COLLABORATION BETWEEN AN EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST AND A SOCIAL EDUCATION TEACHER 189

Khusainova G.R., Galeeva F.T.
COOPERATION BETWEEN ENTERPRISES AND UNIVERSITIES FOR THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE COMPETENCIES OF STUDENTS 192

Shrayber A.N.
TIME MANAGEMENT AS A FACTOR IN THE ACADEMIC PERFORMANCE OF CADETS OF THE BARNAUL LAW INSTITUTE OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA 196

Schekoldina A.V., Popova O.Yu.
PRE-GRADUATION PRACTICE AS THE FINAL STAGE OF THEORETICAL AND PRACTICAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS 198

Abdurakhmanova P.D., Radzhabova P.T., Abdusalamova M.M.
FEATURES OF REALISATION OF THE COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE TO NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS....201

Alekseeva P.M.
STRUCTURAL-CONTENT MODEL OF SUPPORTING THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A NOVICE UNIVERSITY TEACHER....204

Ankvab M.F., Saidov Z.A.
DEVELOPING PERSONAL QUALITIES IN ADOLESCENT STUDENTS WITH THE HELP OF MEANS OF FOLK PEDAGOGY....207

Gadzhieva U.A., Kazanbekova A.A., Adieva A.A.
THE WAYS TO USE ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN DEVELOPMENT OF STUDENTS' ECOLOGICAL IDEAS....210

Magomedova A.N.
BIOETHICAL CULTURE FORMATION AMONG PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS: PRINCIPLES AND PATTERNS 213

Mirzoeva A.M.
FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE IN MANAGERIAL PERSONNEL IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION....216

Rabadanov M.Kh., Aliyeva B.Sh.
ON THE ISSUE OF THE UNIVERSITY'S SOCIAL FACULTY STUDENTS PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION 218

Shushara T.V., Anisimova L.S.
FORMATION OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR TRAINING FUTURE PSYCHOLOGICAL EDUCATORS TO INTERACT WITH STUDENTS WITH DISABILITIES....222

Abalyan Zh.A.
EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE INFLUENCE OF AN INTEGRATIVE MODEL OF PERSONALIZED FOREIGN LANGUAGE TEACHING ON THE DEVELOPMENT OF ADVERTISING AND PR STUDENTS' SOFT SKILLS....226

Zabelina S.B., Pinchuk I.A., Gritskova L.S.
ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: HISTORY AND DEVELOPMENT TRENDS....229

Adilova D.Zh.
THE MAIN DIFFICULTIES IN MASTERING RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE BY UZBEK SCHOOLCHILDREN: WAYS AND METHODS OF OVERCOMING THEM....234

Mezhidova K.R.
TECHNOLOGIES TO FORM ETHNO-AESTHETIC CULTURE AMONG FUTURE TEACHERS 237

Elmurzayeva R.A.
MANAGING THE PROCESS OF COMPETENCE DEVELOPMENT IN UNIVERSITY STUDENTS BASED ON COMPETENCE DECOMPOSITION TECHNOLOGY....239

Somko M.L.
AXIOLOGICAL STRATEGY FOR FORMING ECONOMIC CULTURE OF STUDENTS OF MARITIME UNIVERSITIES....242

Tenisheva V.F., Kuznetsova Yu.S., Avanesova T.P.
SITUATIONAL TASK IN THE CONTEXT OF VIRTUAL REALITY AS A MEANS OF MARINE SPECIALIST'S PROFESSIONAL TRAINING....245

Verkhoturova V.V., Parnikova G.M.
POSSIBILITIES OF USING PORTAL SOLUTIONS AS AN INFRASTRUCTURE ELEMENT OF THE EDUCATIONAL MODEL "UNIVERSITY–INDUSTRY" 250

Poddubnaya N.N.
TEACHING AT STATIONS AS AN EFFECTIVE METHOD FOR IMPLEMENTATION A STUDENT-CENTERED APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE....252

Savvinov V.M.
CONTEMPORARY ASPECTS OF REGIONALIZATION OF GENERAL EDUCATION....255

Ocheredko Yu.V.
EDUCATING A PROFESSIONAL LINGUISTIC PERSONALITY IN A PROFESSIONALLY ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THE MODERN APPROACH 257

Gorbunova I.B., Rogozinsky G.G.
DEVELOPMENT OF ELEMENTS OF A NEW EDUCATIONAL CONCEPTION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN MUSIC AND SOUND DESIGN: SOUND SYNTHESIS AND PROCESSING SYSTEMS, SONIFICATION SYSTEMS AND GENERATIVE SYSTEMS 260

Akhmadova Z.M., Khalidov M.M., Tazhutdinova G.Sh.
PREVENTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN....266

Byrylova E.A., Shangin A.B., Plotkina L.N.
THE ROLE OF PATRIOTIC EDUCATION IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE FIELD OF THE BASICS OF SECURITY AND PROTECTION OF THE MOTHERLAND....269

Golubeva T.I., Mikheeva M.I.
INTEGRATION OF INTERACTIVE METHODS INTO BLENDED LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION....273

Zembatova M.A., Zembatova L.T.
DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE FINANCE PROFESSIONALS AS A CRUCIAL CONDITION FOR COMPETITIVENESS IN THE LABOR MARKET....275

Ryago O.N.
MODERN REQUIREMENTS FOR A 21ST CENTURY MANAGER: SOCIAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS....279

Salimova D.A., Kozachek A.V., Aleshkov A.V.
TEACHING RUSSIAN IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT: CHALLENGES AND PROSPECTS 281

Chernova O.E., Kozachek A.V., Zolotova Ya.V.
DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A RESOURCE FOR DEVELOPING STUDENTS' SOFT SKILLS 284

Meshkov E.P., Koshkin S.A.
HUMANITARIAN ASPECTS IN EDUCATIONAL SYSTEMS AND SPACES OF FOREIGN UNIVERSITIES: A PREDICTIVE ANALYSIS....288

Asilyan L.V.
ESSENTIAL BASIS AND FEATURES OF THE FORMATION OF THE LEGAL CULTURE OF CADETS OF THE MARITIME UNIVERSITY 293

Vinokurova O.E.
INTEGRATION OF THE REGIONAL COMPONENT OF ETHNOCULTURAL FOCUS OF PHYSICAL EDUCATION INTO THE HIGHER EDUCATION SYSTEM: HISTORICAL EXPERIENCE 296

Kunitsyna S.M., Baburova N.B.
CULTIVATING MILITARY DUTY IN CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES: NATIONAL EDUCATIONAL PRACTICES 298

Litvinova N.Yu.
ON THE PROBLEM OF FORMING A POSITIVE PSYCHOLOGICAL CLIMAT IN THE ORGANIZATION....300

Ma Jia
COMPARATIVE STUDY OF POLITE EXPRESSIONS IN CHINESE AND RUSSIAN CULTURES FROM THE PERSPECTIVE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION....303

Boyarov E.N., Abramova S.V.
METHODOLOGICAL ASPECTS OF IMPLEMENTING THE FLIPPED CLASSROOM APPROACH IN TEACHING LIFE SAFETY TO STUDENTS 307

Kulichenko Yu.N., Korolevskaya E.M.
DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF ENVIRONMENTAL STUDIES STUDENTS (BASED ON THE TOPIC "ENVIRONMENTAL PROBLEMS")....310

Kravchenko K.A., Zhan Chuanyu
IMAGES OF REPRESENTATION AND IMAGINATION IN COMPOSITIONAL SPACE 313

Neustroeva E.N.
SOCIAL DISTANCE IN INTERETHNIC RELATIONS AS A CHALLENGE AND RESOURCE IN TEACHER TRAINING 315

Nikitina T.V.
STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF PREPARING FUTURE PHYSICS TEACHERS FOR WORK IN ENGINEERING CLASSES 317

Pirogova M.N., Plotnikova E.A., Rybakova K.S.
ENTRANCE ASSESSMENT AS A BASIS FOR DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BILINGUAL CHILDREN 320

Arsamirzayeva T.A., Muskhanova I.V.
EDUCATIONAL PRACTICES OF STUDENT ASSOCIATIONS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CITIZENSHIP 324

Magin V.A.
CIVIL IDENTITY OF THE YOUTH AMONG STUDENTS 327

Nagaeva I.A., Sumaeva A.E.
STUDENTS' DIGITAL SUBJECTIVITY AS A FACTOR IN INDEPENDENT LEARNING ACTIVITIES....329

Ogorodnikov D.V.
METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE STUDY OF MENTORING AS A MEANS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS OF CREATIVE SPECIALTIES IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION....332

Unger D.P.
POSSIBILITIES OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ECOSYSTEM IN THE PROCESS OF FORMING DIGITAL COMPETENCIES AMONG STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES....335

Kulikovskaya I.E., Vaskina E.A.
ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PARTNERSHIP BETWEEN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AND THE FAMILY IN DEVELOPING CHILDREN'S VALUE-BASED ATTITUDE TOWARDS THEIR SMALL HOMELAND 337

Mallaev D.M., Magomedov G.A., Dibirov M.I.
PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF THE IMPLEMENTATION OF PSYCHOTECHNICAL EXERCISES AND GAMES IN THE DEVELOPMENT OF THE MOTOR SPHERE OF SCHOOL-AGE CHILDREN 342

Kostenko M.A.
ETHNOPEDAGOGICAL FOUNDATIONS FOR DESIGNING AN AXIOLOGICAL COMPONENT OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION FOR SCHOOL TEACHERS 345

Kotov S.V., Shostak E.V.
POSSIBILITIES OF APPLYING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS....348

Burnaeva E.M.
THE IMPACT OF HYBRID LEARNING FORMATS ON ACADEMIC PERFORMANCE, MOTIVATION, AND STUDENT ENGAGEMENT IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION....352

Aliyeva B.Sh., Avshalumova L.Kh.
INTRODUCTION TO FOLK CRAFTS AS A MEANS OF ORGANIZING THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF THE YOUNGER GENERATION 355

Baryshnikov N.V.
CREATIVE LANGUAGE TEACHER'S PROFESSIONAL MASTERY AND PERSONAL QUALITIES....358

Botasheva N.P.
THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF MASTERING METHODS OF TEACHING FINE ARTS TO STUDENTS – FUTURE TEACHERS 362

Magomeddibirova Z.A., Sorokopud Yu.V., Osmayeva E.I.
TRANSFORMATION OF THE UNIVERSITY'S DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT BASED ON THE DIDACTIC CAPABILITIES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE....364

Merkish N.E., Shamov A.N., Printsipalova O.V.
FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK AS A SOURCE OF INFORMATION ABOUT THE NATIONAL CONCEPTUAL SPHERE 368

Khubieva Z.Yu., Alieva A.R.
THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING OF CREATIVE DISCIPLINES 371

Tuzhimeeva I.I., Kokaeva I.Yu.
THE IMPORTANCE OF NEUROPEDAGOGY IN MODELLING PERSONALIZED LEARNING FOR FIRST-GRADERS 374

Semenova Yu.A., Yastremskaya Yu.A.
THE CULTURAL ASPECT OF THE STRATEGY OF PROMOTING AND POPULARIZING THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF MADAGASCAR....377

Nikitina E.K., Fortunatov A.A., Lvova A.S., Rytov A.I.
A METHODOLOGY FOR USING SIMULATION-BASED LEARNING AIMED AT CREATING AN EFFECTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT THE UNIVERSITY 380

Maksimova E.A., Pakhomova N.V., Tsentserya S.V.
PEDAGOGICAL MECHANISMS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE STRATEGY OF PATRIOTIC EDUCATION....386

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Fedulova M.N.
REPRESENTATION OF LEGAL DISCOURSE IN THE GENRE OF INFORMAL STORIES IN RUSSIAN AND ENGLISH....391

Oladele A.A.
INTERDISCIPLINARY CONFLUENCE OF LINGUISTIC SCIENCE AND THE ADVANCES OF COMPUTATIONAL TECHNOLOGIES: A SYSTEMIC REVIEW 393

Alieva Sh.A.
THE ROLE OF ARABISMS IN ENRICHING THE VOCABULARY OF DAGESTANIAN LANGUAGES 396

Goncharova L.M.
FUNCTIONAL FEATURES OF PARAMETRIC ADJECTIVES IN TEXTS ADVERTISING TOURISM398

Masgutova M.F.
ASSOCIATIVE EXPERIMENT AS A METHOD OF STUDYING AXIOLOGEMES IN ECOLOGICAL DISCOURSE 402

Tsverkun Yu.B.
PARADIGMATIC LEXICAL FEATURES OF SECONDARY AND HIGHER EDUCATION TERMS IN THE ANGLO-AMERICAN MEDIA DISCOURSE 404

Shevchenko T.S.
ON THE STRUCTURAL-SEMANTIC CLASSIFICATION OF RUSSIAN PRAGMATONYMS....407

Kuznetsova N.V.
LEXICAL AND SEMANTIC ANALYSIS OF THE DISCOURSE OF THE ULTRA-LEFT MOVEMENT "ANTIFA" IN THE USA....409

Khaitmatov B.Kh.
THE HISTORY OF THE STUDY OF ABBREVIATIONS IN TURKIC LINGUISTICS: THE MAIN STAGES AND DIRECTIONS 411

Huang Haonan, Glinternik E.M.
CHARACTERISTICS OF VISUAL IDENTIFICATION OF GOODS AND SERVICES IN CHINA'S MASS CONSUMER SECTOR IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY....414

Chumakaev A.E.
VERBS OF AUDITORY PERCEPTION IN THE ALTAI LANGUAGE....418

Cheng Zizhao
LINGUISTIC MEANS OF TIME EXPRESSION IN THE SCIENTIFIC TEXT OF THE FIRST HALF OF THE 19TH CENTURY....420

Kazachenko O.V., Leontieva A.V.
FORMING A VALUE SYSTEM IN AN INDIVIDUAL THROUGH THE LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE ASPECTS OF LITERARY WORKS....423

Liu Sidi
SELF-PRESENTATION OF MOSCOW AND THE MOSCOW REGION ON THE WEBSITE OF THE INTERNATIONAL EXHIBITION-FORUM "RUSSIA." 427

Malinovskaia T.N.
THE EXPERIENCE OF TEXT-BASED RESEARCH OF STANZAS BASED ON THE MATERIAL OF THE ORIGINAL POETIC TEXT "A MADAME DU CHATELET" BY VOLTAIRE AND THE TEXT OF THE TRANSLATION OF "MADAME CHATELET" BY A.S. PUSHKIN 430

Micallef L.O.
CONTEMPORARY INTERLINGUISTICS WITHIN THE LANDSCAPE OF 21-ST CENTURY RUSSIAN LINGUISTIC STUDIES....432

Vatskovskaya I.S.
PRAGMALINGUISTIC STRATEGIES FOR MITIGATING FACE-THREATENING CONTENT IN DIPLOMATIC TRANSLATION 437

Dmitrieva O.N., Gympilova S.D.
THE CONCEPT OF "HEARTH" AS A CULTURAL CODE IN YAKUT AND BURYAT WISHES....440

Mutayeva S.I.
PATTERNS OF TRANSLATION OF SINGLE-PART SENTENCES FROM RUSSIAN INTO ENGLISH....443

Wang Yishan, Jin Mingji
HISTORICAL REVIEW OF THE STAGES OF DEVELOPMENT OF SINOLOGY AND CHINESE IN RUSSIA IN 2010-2019....445

Vykhrystyuk M.S., Mironova A.A.
FUNCTIONING OF CONJUNCTIONS OF CONDITION IN HANDWRITTEN TEXTS OF TOBOLSK DOCUMENTATION OF THE SECOND HALF OF THE 18TH CENTURY 454

Nikulnikova Ya.S., Gorobec A.F.
DYNAMIC TRANSFORMATIONS IN LANGUAGE: SEMANTIC AND GRAMMATICAL ASPECT OF THE STUDY 456

Bairamukova A.I., Omarova Z.Sh., Omarova S.M.
THE CATEGORY OF THE AUTHOR'S PRESENCE IN DOCUMENTARY PROSE AND ITS LINGUISTIC INDICATORS....459

Pyhtina A.Yu.
THE METHOD OF WRITTEN REFLECTION IN IDENTIFYING THE NOTIONAL COMPONENT IN A CONCEPT....462

Sattarova R.V.
PECULIARITIES OF MODERN BRITISH POLITICAL DISCOURSE MODELLING....465

Vidnaia O.E.
GUBERNSKIE VEDOMOSTI: METAMORPHOSES OF THE OFFICIAL PRESS 468

Shuyskaya Yu.V., Yakovenko D.D.
THE TROPE OF "TALKING FOOD" IN HISTORICAL RETROSPECTIVE: FROM MEDIEVAL SONGS OF VAGANTS TO MODERN MEMES....470

Voytsekh K.D.
ROLE AND FUNCTIONS OF WORDPLAY IN THE MODERN LITERARY DISCOURSE 472

Aliomarova G.I., Guseynova T.S., Terekhova N.V.
A PUBLICISTIC TEXT AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF AESTHETIC PERCEPTION OF REALITY 475

Proskurina A.V.
THE IMAGE OF A CHILD IN THE DIALECT PICTURE OF THE WORLD 478

Aliyeva P.Sh.
INDICATION OF CULTURAL AND SOCIAL REALITIES THROUGH ARGOT (KENTISMS) IN LINGUISTIC EXPRESSION 482

Galivets I.N.
LINGUISTIC SUPPORT FOR ECONOMIC DEVELOPMENT OF BRICS+ COUNTRIES 484

Ramazanova P.K.
THE CHRONOTOPE CATEGORY IN HABIB ALIYEV'S NOVEL "BATYRAI" 488

Glibina A.A., Melnik N.V.
MANIPULATIVE POTENTIAL OF ANTONYMS AS IN PSEUDOSCIENTIFIC DISCOURSE....491

Guskova S.V., Lyadova E.A.
USING THE POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN JOURNALISM: THE CONFLICT OF ACCEPTANCE BETWEEN PROFESSIONALS AND SOCIETY....494

Davtian Yu.V.
THE ROLE OF PRECEDENT NAMES IN SHAPING OPPOSITION DISCOURSE IN A MEXICAN FICTION NOVEL....496

Minnullina F.Kh.
ARTISTIC FEATURES OF A PARABLE DRAMA IN TATAR DRAMATIC ART 499

Onal I.O.
THE CATEGORY OF EMOTIVITY IN TOURIST ONLINE REVIEWS ABOUT CULTURAL HERITAGE SITES 501

Sokolovskaya V.V., Gorsheneva T.A.
THE SPECIFICITY OF MILITARY SPECIALISTS' TRANSLATION TRAINING: FROM MENTAL SPACES TO PROFESSIONAL COMPETENCIES....506

Tanasyeva E.O., Dubova M.A.
THE MOTIF OF "STONE WOMEN" AS A WORLD-MODELLING UNIVERSAL IN THE NOVEL PROSE OF B.A. PILNYAK....508

Guslyakova A.V.
CONCEPTUALIZING "REASONABLE CONSUMPTION" IN RUSSIAN, FRENCH AND ENGLISH LANGUAGE MEDIA DISCOURSES: CASE STUDY OF THE DIGITAL MASS MEDIA....510

Morozova T.A., Novikova O.S.
SEMANTICS OF COLOR REPRESENTATIONS IN THE CONCEPTUAL SPHERE OF "CHINESE DREAM" AND "JAPANESE DREAM" IN CONCEPTUAL WORLDVIEWS....514

Khantakova V.M.
GENUS AS A VALUE COMPONENT OF THE SEMANTIC VOLUME OF A PROPER NAME 518

Hasanova G.A.
LINGUISTIC MEANS OF EXPRESSING COMPARISON IN RUSSIAN-LANGUAGE MEDIA IN DAGESTAN....521

Dzhamalova M.K.
FUNCTIONS OF NOMINATIVE AND INCOMPLETE SENTENCES IN A MODERN LITERARY TEXT 523

Kieva Z.Kh.
ABOUT FOREIGN LANGUAGE BORROWINGS IN THE VOCABULARY OF THE INGUSH LANGUAGE....525

Kurbanova Z.G.
LITERARY PRINCIPLE FOR STUDYING PATIMAT KUMUKHSKAYA'S LYRICS: TWO VERSIONS OF HER WORK....527

Iakovleva V.V., Larina T.S.
LINGUOTOPOLOGICAL SCHEMATIZATION OF THE SEMANTIC FIELD OF THE FRAME ПЛЫТЬ (TO SWIM) IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD 530

Wang Yue
TRANSLATION AND DISSEMINATION OF NEWS FROM MAJOR CHINESE MEDIA IN THE RUSSIAN LANGUAGE....532

Jiang Linlin
METAPHORS IN THE HEADLINES OF MODERN RUSSIAN PRESS 536

Sun Ting
THE LIFE COMMUNITY IN "VILLAGE PROSE"....539

Chen Shiqi
HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL MEDIA IN CHINA....543

Gasanova S.Kh., Santueva E.Z., Arslanbekova U.Sh.
COMPONENT ANALYSIS OF A TEXT AS A PROCESS OF DEVELOPING STUDENTS' CULTURAL COMPETENCE 547

Duysenbina A.U., Abdullina G.R.
SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THE EXPRESSION OF POLITENESS IN ENGLISH, RUSSIAN AND KAZAKH....550

Kaskinova G.N.
FOLKLORE TRADITIONS IN THE STORY "THE EARRINGS AS A PRESENT" BY H. DAVLETSHINA....552

Gaeva V.S., Fatkullina F.G.
THE USE OF STYLISTIC DEVICES IN THE CONTEMPORARY SONG LYRICS....554

Kaigorodova M.A.
POLYONTOLOGY OF THE FICTIONAL WORLD IN PHENOMENOLOGY OF LITERATURE 557

Kozhevnikov A.O.
COGNITIVE MODEL OF THE LINGUISTIC CONCEPT OF "FREEDOM" BASED ON THE ASSOSIATION SURVEY RESULTS....561

Kokova A.V., Kolyako V.O.
EXPRESSION OF MODALITY IN TEXTS OF MODERN ENGLISH PUBLICIST DISCOURSE....564

Kremleva Yu.V., Frolova O.V.
THE PROBLEM OF A TRANSLATOR'S FALSE FRIENDS IN TRAINING MASTER'S DEGREE STUDENTS IN ENGLISH....568

Yang Xinyue
THE SYNERGISTIC INTERACTION BETWEEN IMPERATIVE FORMS AND EXPRESSIONS OF SUBJECTIVITY IN MIKHAIL BULGAKOV'S WORKS....570

Krylova K.K.
GENRE HYBRIDIZATION IN ONLINE BUSINESS MEDIA: TRANSFORMING DISCOURSE IN THE DIGITAL AGE....574

Pogrebnyak Yu.V., Zhigalova M.R., Shmagrinskaya N.V.
SEMANTIC POTENTIAL OF KINEMES IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES....576

Liu Yang, Ju Chuanting, Mironova A.A.
PROBLEMS OF TRANSLATING RUSSIAN IDIOMS INTO CHINESE AND WAYS TO SOLVE THEM....579

Bodrikov A.B.
THE RUSSIAN MILITARY WORLDVIEW AS A MENTAL ENTITIES SET IN THEIR DYNAMICS 583

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